



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE QUITO

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y HABILIDADES
SOCIALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN QUITO DURANTE EL
PERIODO SEPTIEMBRE 2024 A DICIEMBRE 2024**

Trabajo de titulación previo a la obtención del
Título de Licenciada en Psicología

AUTOR: DELGADO MALDONADO ALEJANDRA MICAELA

TUTOR: CASTRO QUIMBIULCO MARÍA ISABEL

Quito - Ecuador

2025

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN**

Yo, ALEJANDRA MICAELA DELGADO MALDONADO con documento de identificación N° 1726588724 manifiesto que:

Soy el autor y responsable del presente trabajo; y, autorizo a que sin fines de lucro la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Quito, 01 de febrero del año 2025

Atentamente,



ALEJANDRA MICAELA
DELGADO MALDONADO
1726588724

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Yo, ALEJANDRA MICAELA DELGADO MALDONADO con documento de identificación No. 1726588724, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor de la Sistematización de prácticas de investigación y/o intervención: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN QUITO DURANTE EL PERIODO SEPTIEMBRE 2024 A DICIEMBRE 2024, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Psicología, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 01 de febrero del año 2025

Atentamente,



ALEJANDRA MICAELA
DELGADO MALDONADO
1726588724

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, CASTRO QUIMBIULCO MARÍA ISABEL con documento de identificación N° 1717628745, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN QUITO DURANTE EL PERIODO SEPTIEMBRE 2024 A DICIEMBRE 2024, realizado por ALEJANDRA MICAELA DELGADO MALDONADO con documento de identificación N° 1726588724 obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción de sistematización de prácticas de investigación y/o investigación que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 01 de febrero del año 2025

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Isabel Castro', is written over a horizontal line.

CASTRO QUIMBIULCO
MARÍA ISABEL
1717628745

A mis padres, Myriam y Mario; a mi gata, Gordis
y a mis amigos Alo, Naim, Said y Naye

Resumen

Las estrategias metacognitivas son las técnicas utilizadas para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje. Por otro lado, las habilidades sociales son un conjunto de destrezas que permiten la interacción efectiva y satisfactoria con los otros. El presente trabajo evalúa ambas variables, su incidencia y correlación en 35 estudiantes universitarios con diversos tipos de discapacidad de una universidad privada en Quito. La metodología utilizada fue cuantitativa, descriptiva correlacional, no experimental y transversal, los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Estrategias Metacognitivas Generales (IEMG) de Favieri, el cuál consta de 8 dimensiones y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Goldstein para medir el total de Habilidades Sociales. Se encontró que las estrategias metacognitivas y las habilidades sociales poseen una correlación positiva: los estudiantes con mejores estrategias metacognitivas tienden a tener mejores habilidades sociales.

- Estrategias metacognitivas, habilidades sociales, discapacidad, universitarios.

Abstract

Metacognitive strategies are techniques used to plan, monitor, and evaluate one's own learning. On the other hand, social skills are a set of abilities that enable effective and satisfactory interaction with others. The present study evaluates both variables, their impact, and correlation in 35 undergraduates with disabilities (whether auditory, physical, intellectual, psychosocial, or visual) at a private university in Quito. The methodology used was quantitative, descriptive-correlational, non-experimental, and cross-sectional. Favieri's Inventory of General Metacognitive Strategies (IEMG), which consists of 8 dimensions, and Goldstein's Social Skills Scale (EHS) to measure the total Social Skills, were applied. It was found that metacognitive strategies and social skills have a positive correlation: students with better metacognitive strategies tend to have better social skills.

- Metacognitive strategies, social skills, disability, undergraduates.

Índice de Contenido

I.	Datos informativos del proyecto.....	1
II.	Objetivo.....	1
III.	Eje de la intervención o investigación	1
IV.	Objeto de la intervención o de la práctica de investigación/intervención.	8
V.	Metodología	10
VI.	Preguntas clave	15
VII.	Organización y procesamiento de la información	16
VIII.	Análisis de la información.....	22
IX.	Justificación	36
X.	Caracterización de los beneficiarios	37
XI.	Interpretación	38
XII.	Principales logros del aprendizaje	46
XIII.	Conclusiones y recomendaciones.....	47
XIV.	Referencias bibliográficas	49
XV.	Anexos	56

Tablas

Tabla 1. Ficha técnica IEMG	12
Tabla 2. Relación entre los ítems del inventario con los indicadores y las dimensiones de las variables	13
Tabla 3. Ficha técnica de la Escala de Habilidades Sociales	14
Tabla4 . Relación entre los ítems de la escala con los indicadores y las dimensiones de las variables.....	14
Tabla 5. Correlaciones	39

Figuras

Figura 1. Sexo	16
Figura 2. Tipo de discapacidad	17
Figura 3. Carrera	18
Figura 4. Edad.....	19
Figura 5. Semestre	20
Figura 6. Número de matrícula	21
Figura 7. Conocimiento declarativo metacognitivo.....	22
Figura 8. Conocimiento procedimental metacognitivo.....	23
Figura 9. Conocimiento condicional metacognitivo	24
Figura 10. Manejo de la información metacognitivo.....	25
Figura 11. Planeamiento metacognitivo	26
Figura 12. Monitoreo de la comprensión metacognitivo	27
Figura 13. Control de errores metacognitivo	28
Figura 14. Evaluación posterior metacognitivo	29
Figura 15. Estrategias metacognitivas por sexo.....	30
Figura 16. Estrategias metacognitivas por tipo de discapacidad	31
Figura 17. Habilidades sociales	33
Figura 18. Habilidades sociales por sexo.....	34
Figura 19. Habilidades sociales por tipo de discapacidad	35
Figura 20. Correlación conocimiento procedimental metacognitivo y habilidades sociales.....	40
Figura 21. Conocimiento condicional metacognitivo y habilidades sociales	41
Figura 22. Correlación planeamiento metacognitivo y habilidades sociales	42
Figura 23. Correlación control de errores metacognitivo y habilidades sociales	43
Figura 24. Correlación evaluación posterior metacognitivo y habilidades sociales.....	44

I. Datos informativos del proyecto

El presente trabajo de titulación tiene por nombre “Estrategias metacognitivas y habilidades sociales en estudiantes con discapacidad de una universidad privada de Quito durante el periodo septiembre 2024 – diciembre 2024

El nombre del proyecto al que pertenece esta investigación es Factores psicosociales y su correlación con la eficiencia académica en la población universitaria.

La investigación se encuentra situada en la subárea de psicología educativa y psicología clínica, se realizó en una universidad privada ubicada en Quito-Ecuador, con estudiantes que estaban cursando una carrera universitaria en dicho centro educativo y que tenían algún tipo de discapacidad, sea esta: física, sensorial, intelectual o psicosocial. En tanto a la delimitación temporal del estudio, este se dio inició en septiembre 2024 y culminó en diciembre del mismo año.

II. Objetivo

En el presente trabajo se han planteado como objetivo general “Analizar las estrategias metacognitivas y su influencia en las habilidades sociales en estudiantes con discapacidad de una universidad privada de Quito durante el periodo septiembre – diciembre 2024”, para cual se ha requerido que los objetivos específicos sean:

1. Evaluar las estrategias metacognitivas en estudiantes con discapacidad.
2. Determinar las habilidades sociales en estudiantes con discapacidad.
3. Describir la relación entre estrategias metacognitivas y habilidades sociales.

III. Eje de la intervención o investigación

Este estudio se fundamenta en dos conceptos básicos: estrategias metacognitivas y habilidades sociales. Ambos se integran dentro del enfoque cognitivo conductual, que combina aspectos del conductismo, con autores como Skinner y Watson, y lo cognitivo con

autores como Piaget y Bandura, quienes estudiaron las funciones cognitivas superiores, estos dos enfoques son tomados por Aaron Beck quien propone una integración y que toda acción y emoción viene dada por una cognición.

Según Núñez y Tobón (2005), el enfoque cognitivo conductual nace de la idea de que los procesos cognitivos son los predominantes en la conducta, y no el ambiente como en el conductismo. Para González-Prendes y Resko (2012) hay tres supuestos, el primero es que los procesos y contenidos cognitivos se pueden conocer, el segundo es que la forma en que pensamos sobre la realidad es fundamental para reaccionar a esta, y, por último, dichas condiciones pueden ser dirigidas, modificadas y cambiadas intencionalmente.

Para Marco Fierro (2011), lo cognitivo es “el estudio del modo en que las personas captan información, la codifican y recuerdan, toman decisiones, transforman sus estados cognitivos internos y los traducen al exterior en conductas”, en otras palabras lo cognitivo estudia los procesos mediacionales tales como: pensamiento, la percepción, la memoria, el aprendizaje, la resolución de problemas y la toma de decisiones, es como si la mente humana fuera una computadora la cual recibe estímulos (input), los procesa (procesos mediacionales) y da una respuesta (output), por ello, a diferencia de la psicología conductista, en la psicología cognitiva-conductual las personas son sujetos activos de estos procesos que además pueden ser medidos, tal y como lo explica García citado por Korman (2011), la terapia cognitiva es un modelo riguroso, tangible y ligado a la investigación. Además, Korman (2011) añade que en la terapia cognitiva hay una interacción entre la esfera cognitiva, la emocional y la conductual, las cuales funcionan como un continuo. Esta perspectiva teórica sirve de base para la presente investigación, ya que, toma en consideración la relación entre cognición y conducta, así comprender las variables estrategias metacognitivas y habilidades sociales.

Estrategias metacognitivas

De manera más sencilla el concepto de metacognición explicado por Ríos (1990) es el "conocimiento que tiene un sujeto acerca de las estrategias (cognoscitivas) con las que cuenta para resolver un problema y el control que ejerce sobre dichas estrategias para que la solución sea óptima"(p. 44). La metacognición es un concepto propuesto en 1979 por Flavell y este autor propone que existen cuatro categorías dentro de la metacognición: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las tareas y las metas, y las estrategias y las acciones.

El conocimiento metacognitivo se refiere a la comprensión que una persona tiene sobre los factores que influyen en su propio pensamiento y en el de los demás. Dentro de este concepto, se consideran aspectos como las creencias individuales sobre los procesos cognitivos, el conocimiento acerca de la naturaleza de las tareas a realizar y la selección de estrategias adecuadas para llevarlas a cabo. Estos elementos permiten a una persona evaluar qué tan familiar o compleja es una tarea, si resulta interesante o no, y qué herramientas pueden facilitar su ejecución de manera efectiva.

Las experiencias metacognitivas, por otro lado, son respuestas subjetivas que pueden manifestarse antes, durante o después de una actividad, proporcionando retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje. Esas experiencias ayudan a conectar la nueva información con conocimientos previos almacenados en la memoria, además de generar expectativas sobre lo que se está adquiriendo. Se ha identificado que los desafíos más complejos tienen a activar con mayor frecuencia estas experiencias, mientras que las tareas más simples suelen ejecutarse de manera automática, sin una gran implicación metacognitiva.

El desarrollo de una tarea implica el uso de diversas herramientas cognitivas para su ejecución, mientras que las metas representan aquello que se espera alcanzar. La planificación,

el monitoreo y la evaluación del aprendizaje son aspectos clave dentro de este proceso, ya que, permiten regular el uso de estrategias que facilitan la comprensión y retención de la información. Conocer qué estrategias están disponibles, determinar su pertinencia y aplicarlas de manera eficiente contribuye a optimizar la realización de cualquier actividad.

Según Flavell, quien es uno de los principales teóricos de la metacognición, este conocimiento no se diferencia de otros procesos cognitivos, sino que simplemente tiene un objeto de estudio particular. A diferencia de otros autores, él sostiene que la metacognición está influenciada por factores afectivos y puede activarse tanto de manera consciente como inconsciente, aunque esta última idea sigue siendo motivo de debate en la comunidad científica.

Por otra parte, para Brown, A. (1987) la metacognición se compone de dos aspectos fundamentales: el conocimiento y la regulación metacognitivos. El primero hace referencia a la comprensión que una persona tiene sobre sus propios procesos de pensamiento, mientras que el segundo implica la capacidad de supervisar, controlar y ajustar estos procesos durante el aprendizaje, dentro de esta última parte está revisar los resultados de los intentos, planificar, monitorear, probar, revisar y evaluar. Para el mismo autor, todos estos pasos pueden ser llevados a cabo por personas de todas las edades, lo que condiciona que estos pasos sean llevados a cabo es la dificultad de la tarea, si la tarea es muy fácil no hacen uso de estas estrategias, en cambio si es muy difícil se dan por vencidos y no la realizan, por ello, solo es llevado a cabo cuando la tarea tenga una dificultad intermedia.

En el conocimiento metacognitivo se encuentra: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional (Schraw & Dennison, 1994). Para Lockl (2017) el conocimiento declarativo metacognitivo es el conocimiento sobre la memoria, la comprensión, y el aprendizaje que el individuo puede verbalizar. El conocimiento procedimental para Braithwaite & Sprague (2021) es el conocimiento de los

procedimientos para poder resolver problemas, el paso a paso. Esto es adquirido a través de la práctica y la repetición de la acción (Li et al. 2024). Según Gutiérrez de Blume & Montoya (2021) el conocimiento condicional metacognitivo es conocer cuándo y por qué aplicar ciertas estrategias para culminar exitosamente la tarea. Una persona puede poseer conocimiento condicional metacognitivo en un tema o entorno específico y no tener este conocimiento si un aspecto del entorno cambia ligeramente (Abdeleshiheed et al, 2024).

Por otro lado, dentro de la regulación metacognitiva está el planeamiento, el manejo de información, el monitoreo de la comprensión, el control de errores y por último la evaluación final. Para Schraw et al. (2006), el planeamiento es la selección de las estrategias apropiadas y la distribución de los recursos, aquí se incluye el establecimiento de los objetivos, la activación de conocimientos previos relevantes y organización de tiempo. El manejo de información es que una vez la tarea ya ha iniciado, la persona valora el progreso y la ejecución a lo largo de toda la tarea (Ellestad & Matusovich, 2021). El monitoreo de la comprensión es, para Baker (2014), la apreciación y regulación sobre el entendimiento del tema, para la lectura esta es la habilidad metacognitiva más importante, los lectores que monitorean su comprensión pueden darse cuenta si han encontrado dificultades en el texto que están leyendo y si es así, emplean el control de errores. Entonces, si una estrategia específica es considerada que no ha sido efectiva en la tarea, se identifica una nueva estrategia y se cambia por la anterior, esto es el control. (Ellestad & Matusovich, 2021). Y, por último, se encuentra la evaluación final, es la valoración de los resultados y los procesos en el aprendizaje, entre ellos se encuentran: la reevaluación de los objetivos, la revisión de las predicciones y la consolidación de los logros intelectuales. (Schraw et al., 2006)

Habilidades sociales

Con respecto a la variable de habilidades sociales, Peñafiel E. y Serrano C. (2010) las definen como los comportamientos esenciales para establecer interacciones y relaciones de

manera efectiva y satisfactoria para ambas partes. Por su parte, Padhy y Hariharan (2023) señalan que las habilidades sociales están directamente relacionadas con el logro de metas educativas, adaptación psicológica, capacidad de afrontamiento y el empleo. El estudio de las habilidades sociales se puede remontar hasta cuando Freud empieza a tomar en cuenta cuestiones intrapersonales en sus teorías. Posteriormente autores como Thorndike introducen el concepto de inteligencia social, mientras que para Gardner la inteligencia interpersonal constituye una de las 8 inteligencias que propone. Las habilidades sociales actualmente se pueden ver desde un punto de vista cognitivo o cognitivo conductual, sin embargo, el término “habilidades sociales” propiamente dicho es de seno conductista cuando en 1949 Salter describe, según Eceiza, M., et al. (2008), a las habilidades sociales como una capacidad constante al pasar del tiempo y de las situaciones.

El concepto ganó mayor relevancia cuando Albert Bandura propone que la conducta social se forja mediante el modelado, esta conducta puede ser socialmente positiva o desviada, siendo esta última entendida como conductas psicopatológicas. Para Bandura (1974), el comportamiento social se ve influenciado por la estimulación social (modelos sociales a los que ha estado expuesto), las contingencias del refuerzo y los métodos de instrucción para promover y modificar su conducta.

Para Fligstein (2001) las habilidades sociales son un conglomerado de estrategias interpersonales nacidas en la interacción con los demás que un “actor” tiene para relacionarse. Además, para Heggstad et al. (2023) estas estrategias no son un atributo de una persona sino un proceso por el cual un individuo influencia el comportamiento social y los procesos auto-regulatorios para alcanzar un objetivo. Para estos mismos autores las habilidades sociales también se conciben como estrategias para alcanzar una meta y para obtener o mantener una reputación.

Goldstein se inspira en el trabajo de Bandura y clasifica a las habilidades sociales en 6 dimensiones (Reyes & Rodriguez, 2020). Las primeras son las habilidades sociales primarias, estas habilidades se forjan en la infancia para Morkel y McLaughlin (2015) los niños aprenden estas habilidades esperando su turno, pidiendo a otro niño jugar, compartir juguetes, o decir a sus amigos la forma en la que les gusta o no les gusta jugar.

Luego, tenemos a las habilidades sociales avanzadas, estas según Alarcón (2023) surgen después de las primeras habilidades sociales, estas se desarrollan para entender y responder en entornos sociales, aquí se encuentra: la capacidad para pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.

Por otra parte, las habilidades relacionadas con los sentimientos, según González y Molero (2022) son útiles para identificar y gestionar los sentimientos propios y ajenos, un término relacionado es la inteligencia emocional, que para Sternberg (2000) es la capacidad para percibir, manejar, evaluar y usar las emociones, este término está dentro de la inteligencia para la sobrevivencia, donde muchas veces esta habilidad es más importante que la inteligencia convencional.

Las habilidades alternativas a la agresión que según de Barón (2019), son aquellas para resolver conflictos, facilitar la convivencia con los demás, esto implica autocontrol para evitar problemas, creando vínculos estables y duraderos. Dentro de esta dimensión se encuentra: pedir permiso, compartir cosas, ayudar a los demás, negociar, autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas. Para Stephenson (2020) Las estrategias para evitar el conflicto incluyen aspectos como: tolerancia a la frustración, tolerancia a la ambigüedad, aplazamiento de recompensa, distanciamiento de roles, toma de roles.

Las habilidades para hacer frente al estrés, por otra parte, se refieren a las habilidades personales para poder manejar de manera adecuada las situaciones estresantes en el contexto

social. (López, 2023). Para Wang et al (2023), la resiliencia es volver al equilibrio después de un estímulo estresor, además no es estática, sino que constituye una respuesta dinámica al ambiente, y, por último, es producida en un ambiente tolerable.

Y como último punto están a las habilidades de planificación, para Valle (2023) estas tienen que ver con cómo nos vemos en el futuro, la forma en que resolvemos problemas, el conocimiento sobre las estrategias que poseemos, y la toma de decisiones de forma asertiva. Dentro de esta dimensión se encuentran: tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

IV. Objeto de la intervención o de la práctica de investigación/intervención.

Las estrategias metacognitivas tienen una gran importancia en el ámbito educativo, ya que permiten al estudiante desarrollar una capacidad reflexiva que favorece el aprendizaje significativo. Estas herramientas son diversas y varían según cada persona, lo que implica que su aplicación y efectividad pueden diferir en individuos con discapacidad debido a las distintas necesidades y desafíos que enfrentan. Por esta razón, es fundamental comprender cómo estas estrategias se adaptan según el tipo de discapacidad y las demandas académicas de la carrera que cursa el estudiante.

La mayoría de estudios sobre metacognición en estudiantes con discapacidad están publicados en inglés y se enfocan principalmente en alumnos de escuela y colegio, especialmente en el aprendizaje de las matemáticas. En investigaciones realizadas dentro de la Unión Europea, como el estudio de Martínez-Pujalte & Bochicchio (2022), se analiza el método STICORDI (Estimular, compensar, remediar, dispensar). Por otro lado, un estudio llevado a cabo en Arabia Saudita por Khasawneh et al. (2020) con estudiantes pertenecientes a la educación primaria y secundaria concluyó que factores como la edad, el género y el tipo de dificultad de aprendizaje no tenían un impacto significativo en los resultados. No obstante,

se evidenció que los 350 estudiantes evaluados presentaban una baja capacidad metacognitiva.

Una investigación divulgada en la revista de la APA realizada por Brent D., Weiss, J. & Bell, T. (1986) evaluó a estudiantes de segundo a sexto grado de educación básica, dividiéndose en dos grupos: uno conformado por alumnos con dificultades de aprendizaje y otro sin dichas dificultades. A ambos se les aplicó una prueba de matemáticas y los resultados mostraron que, a pesar de contar con un coeficiente intelectual promedio, los estudiantes con dificultades de aprendizaje carecían de conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos y no lograban regularlos de manera efectiva. Por otro lado, un estudio llevado a cabo en la educación superior por Hall, C., & Webster, R. (2008) demostró que los estudiantes con dificultades del aprendizaje dudaban acerca de sus habilidades a comparación de sus pares que no presentaban estas dificultades. En consecuencia, existe una carencia de estudios realizados en el ámbito internacional acerca de la metacognición y alumnos universitarios con discapacidad. Actualmente, en el ámbito ecuatoriano solo se encuentra una investigación realizada por Rojas et al. (2023) en la Universidad Estatal de Milagro sobre las estrategias metacognitivas empleadas en estudiantes con discapacidad visual y auditiva, donde se concluye que un factor barrera dentro de la metacognición de las personas con discapacidad visual y auditiva es la falta de capacitación metodológica de los docentes, además de la falta de materiales adaptados para estos estudiantes lo cual dificulta que su aprendizaje se equipare al de sus compañeros.

Internacionalmente se encontró una investigación que relaciona las variables metacognición y afectividad de los estudiantes que poseen dificultades en el aprendizaje y realiza una comparación con los alumnos que no tienen dichas dificultades. El estudio propuesto posee un rasgo diferenciador con respecto al trabajo ya mencionado de la

Universidad de Milagro, ya que se abordó un rango más amplio de discapacidades, además de ser realizada en una universidad privada en la capital.

En tanto a la otra variable, habilidades sociales en personas con discapacidad existen diversas investigaciones, en el ámbito ecuatoriano se encontró un trabajo realizado en la Universidad Técnica de Manabí (Bravo et al. 2020) en estudiantes con discapacidad auditiva y visual pertenecientes a la misma universidad, este estudio demostró que a pesar del contexto favorable en el que se encuentran los estudiantes, poseen pocas habilidades sociales y por ello les cuesta relacionarse con sus compañeros lo que desencadena en una escasa integración social.

Y, por último, relacionando las dos variables estrategias metacognitivas y habilidades sociales, estudios como el de Rosenthal-Malek, A., & Yoshida, R. (1994), han demostrado que la utilización de estrategias metacognitivas para el aprendizaje de habilidades sociales es efectiva en niños con discapacidad intelectual entre 9 y 14 años con una edad mental entre 3 y 7 años, quienes al finalizar la intervención superaron a sus compañeros del grupo de control e igualaron las habilidades de los niños con su misma edad cronológica. No existen estudios en español correlacionando ambas variables.

V. Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa, tal y como lo explica Buchholz. (2021) el enfoque cuantitativo es el que se utilizan datos numéricos para el análisis e interpretación para otorgar respuestas objetivas a la o las preguntas de investigación. Asimismo, el diseño de investigación es no experimental, este es definido por Hernández et al. (2014, p. 152) como “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” es decir, este estudio mide las variables, pero no existe interacción alguna para cambiarlas, sino que se recoge la información tal cual se encuentra en el medio. Dentro de este mismo diseño, se escogió la investigación transversal, donde los datos de las variables se recogen en un solo

momento. Su alcance es correlacional, es decir, se relacionan dos o más variables mediante un patrón predecible (Hernández et al. 2014), en este caso las variables son: estrategias metacognitivas y habilidades sociales, y la población son los estudiantes con discapacidad de una universidad privada. Y, por último, el tipo de muestreo utilizado es no probabilístico que según es el tipo de muestra en el que se escoge a un subgrupo de la población por las características de la investigación, más no por la probabilidad (Hernández et al. 2014),

Los instrumentos utilizados fueron la ficha sociodemográfica y el consentimiento informado, para Peñuela y Córdoba (2019) los datos sociodemográficos son las particularidades de las poblaciones humanas en relación con su estructura, evolución y características generales, en este caso la ficha sociodemográfica se incluyó para conocer el perfil de los estudiantes y su distribución en cuestiones como sexo, edad, carrera y semestre, para contextualizar e interpretar los resultados. Por otra parte, el consentimiento informado fue condición fundamental, ya que, este es un proceso mediante el cual información explícita es dada a un sujeto para participar en una investigación, esta información es relevante para que el sujeto decida si participar o no en dicha investigación (Amer, A. 2013)

Se utilizó el Inventario de estrategias metacognitivas (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) desarrollado por Schraw y Dennison en 1994. Este inventario es una herramienta autoinformada diseñada para evaluar la metacognición a través de dos componentes principales: el conocimiento y la regulación metacognitivos, ambos conceptos vinculados con la teoría de Flavell.

Dentro del conocimiento metacognitivo se incluyen tres aspectos clave. Primero, el conocimiento declarativo, que implica la comprensión de qué estrategias existen y cómo funcionan. Luego, el conocimiento procedimental, que se refiere a la capacidad de aplicar esas estrategias a la práctica. Finalmente, el conocimiento condicional, que permite determinar cuándo y por qué es conveniente utilizar determinadas estrategias.

Por otro lado, la regulación metacognitiva abarca tres procesos fundamentales. La planificación consiste en decidir cómo abordar una tarea de aprendizaje. El monitoreo implica supervisar el propio progreso durante el proceso. Por último, la evaluación permite analizar la efectividad de las estrategias empleadas y valorar el desempeño obtenido.

El cuestionario se encuentra en inglés por lo que se utilizó la traducción realizada por Favieri, A. en el 2013, donde además se aplicó la prueba y se verificó la validez de este en el contexto argentino. En la tabla 1, se expone la ficha técnica de la prueba, mientras que en la tabla 2 se visualiza las dimensiones con sus respectivas preguntas.

Tabla 1. Ficha técnica IEMG

Nombre	Informe de estrategias metacognitivas generales
Autores	Adriana Gladys Favieri
Año	2013
Tiempo de aplicación	20 a 30 minutos aproximadamente
Población objetivo	Estudiantes universitarios
Forma de aplicación	Autoinforme
Dimensiones:	✓ Conocimiento declarativo metacognitivo ✓ Conocimiento procedimental metacognitivo ✓ Conocimiento condicional metacognitivo ✓ Planteamiento metacognitivo ✓ Manejo de la información metacognitivo ✓ Monitoreo de la información metacognitivo ✓ Monitoreo de la comprensión metacognitivo ✓ Control de errores metacognitivo ✓ Autoevaluación posterior metacognitivo.
Número de preguntas	33 ítems

Nota. Favieri, A. (2013) Modificado por Delgado Alejandra (2025)

Tabla 2. Relación entre los ítems del inventario con los indicadores y las dimensiones de las variables

Nombre	
Dimensiones	Item
Conocimiento declarativo metacognitivo	26,15,20,18,13
Conocimiento procedimental metacognitivo	23, 32, 19, 24, 22, 25
Conocimiento condicional metacognitivo	14, 31, 29, 12
Planeamiento metacognitivo	9, 17, 11, 5
Manejo de la información metacognitivo	8, 30, 28, 27, 3, 2
Monitoreo de la comprensión metacognitivo	21, 1
Control de errores metacognitivo	7, 16, 10
Autoevaluación posterior metacognitivo	6, 33, 4

Nota. Favieri, A. (2013) Modificado por Delgado Alejandra (2025)

La prueba de estrategias metacognitivas tiene como tipo de respuestas una1 escala de Likert de 1 a 4 donde 1 indica “Nunca”, 2 “A veces”, 3 “Casi siempre”, 4 “Siempre”. Las puntuaciones obtenidas en cada componente se suman para generar un perfil general de la conciencia metacognitiva del estudiante. Un puntaje alto refleja un mayor nivel de conciencia y uso eficiente de estrategias metacognitivas, lo que indica que el estudiante es capaz de planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje de manera efectiva. Por el contrario, una puntuación baja sugiere dificultades en el uso de estas estrategias, lo que podría requerir una intervención psicoeducativa para fortalecer estas habilidades.

La segunda prueba aplicada corresponde a habilidades sociales, la table 3 muestra la ficha técnica.

Tabla 3. Ficha técnica de la Escala de Habilidades Sociales

NOMBRE	Escala de habilidades sociales
Autor	Arnold Goldstein et al.
Año	1978
Aplicación	Individual y colectivo
Tiempo	15 a 20 minutos aproximadamente
Edad	12 años en adelante
Significación	Indica habilidades sociales en déficit en niños del primer ciclo educativo, pudiéndose ampliar a grupos de mayor edad
Traducción	Rosa Vásquez (1983)
Traducción y adaptación	Ambrosio Tomás (1994-95)

Nota. Imán, M. (2019). Modificado por Delgado Alejandra (2025)

La prueba consta de un número de 50 ítems, con un tipo de respuestas Likert que van desde 1 al 5, siendo 1: Nunca, 2: Muy pocas veces, 3: Alguna vez, 4: A menudo y 5: Siempre o casi siempre. En la tabla 4 se muestra las dimensiones y sus respectivas preguntas.

Tabla4. Relación entre los ítems de la escala con los indicadores y las dimensiones de las variables

Nombre	Ítem
Dimensiones	
Primeras habilidades sociales	1-8
Habilidades sociales avanzadas	9-14
Habilidades relacionadas con los sentimientos	15-21
Habilidades alternativas a la agresión	22-30
Habilidades para hacer frente al estrés	31-42
Habilidades de planificación	45-50

Nota. Imán, M. (2019). Modificado por Delgado Alejandra (2025)

Esta prueba está direccionada para identificar habilidades sociales en déficit, se deben contestar todos los apartados, la interpretación es sencilla, dividiéndose en eneatis, siendo el eneatis 9 un excelente nivel de habilidades sociales, eneatis 7 y 8 un buen nivel de habilidades sociales, eneatis 4,5 y 6 un nivel normal de habilidades sociales, eneatis 2 y

3 un bajo nivel de habilidades sociales, y el eneatis 1 un deficiente nivel de habilidades sociales. Para el presente trabajo se utilizó la traducción realizada por Rosa Vázquez (1983).

VI. Preguntas clave

Preguntas de inicio.

- ¿Cuál es la influencia de las estrategias metacognitivas en las habilidades sociales de los estudiantes con discapacidad de una universidad privada?
- ¿Qué dimensiones de estrategias metacognitivas predominan en estudiantes con discapacidad de una universidad privada?
- ¿Los diferentes tipos de discapacidad influyen en las habilidades sociales?

Preguntas interpretativas.

- ¿Cómo las estrategias metacognitivas influyen en las habilidades sociales?
- ¿Cómo el tipo de discapacidad influye en las habilidades sociales?
- ¿Cómo el tipo de discapacidad influye en las estrategias metacognitivas?

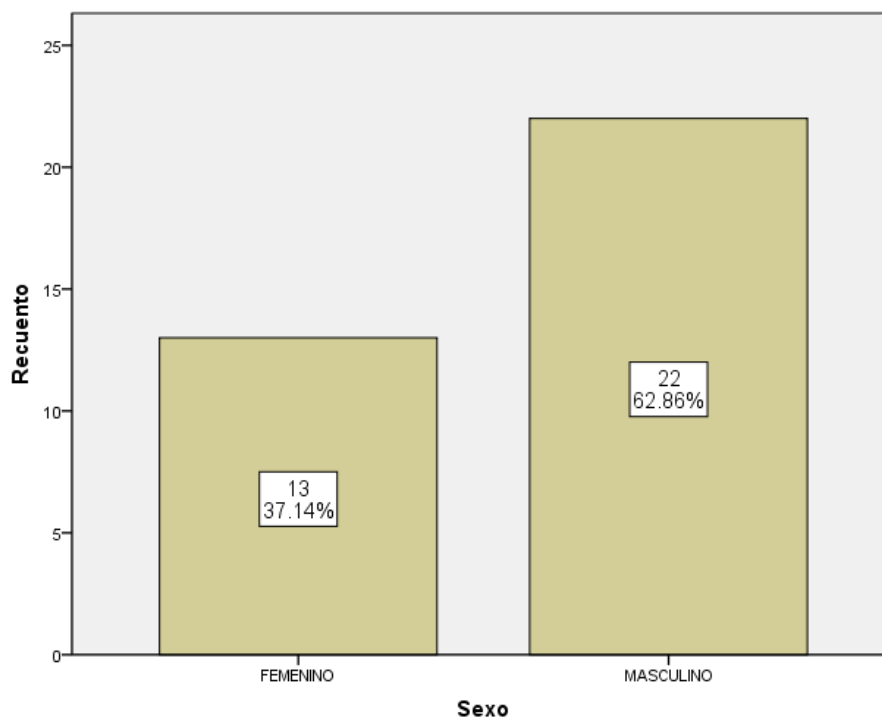
Preguntas de cierre.

- ¿Qué planificaciones podrían emplearse para potenciar el uso de las estrategias metacognitivas?
- ¿Cómo esta investigación puede contribuir a la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en entornos universitarios?
- ¿Qué futuras investigaciones podrían derivarse de la relación entre estrategias metacognitivas y habilidades sociales en estudiantes con discapacidad?

VII. Organización y procesamiento de la información

Después de aplicar las pruebas en Goolge Forms se exportaron las respuestas a un Excel donde además de las respuestas por pregunta se encontraban los datos sociodemográficos de los participantes, en ese mismo archivo se procedió con la calificación de las dimensiones del IEMG y del total de la Escala de habilidades sociales. Ya con los puntajes directos obtenidos se trasladaron los datos codificados al software SPSS para proceder con las correlaciones y la creación de los gráficos para la visualización de la información obtenida.

Figura 1. Sexo

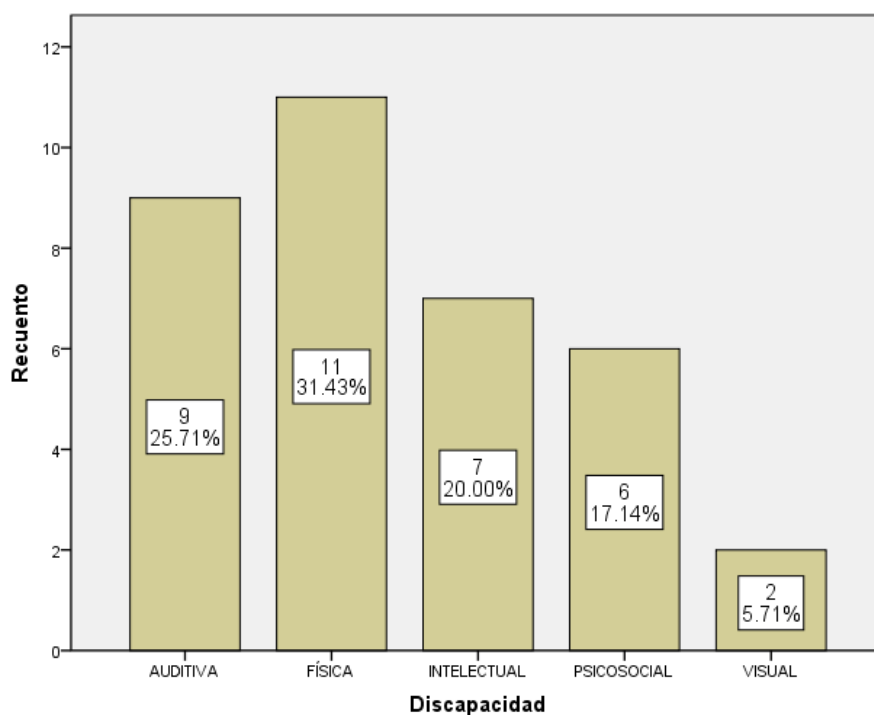


Nota. Delgado (2025)

El gráfico de barras muestra la distribución de los participantes según su sexo. Se presentan dos categorías: femenino y masculino, acompañadas de sus frecuencias absolutas y porcentajes.

En la categoría femenino, se registran 13 participantes, lo que representa el 37.14% del total de la muestra. Por su parte, la categoría masculina cuenta con 22 participantes, correspondientes al 62.86% de la muestra.

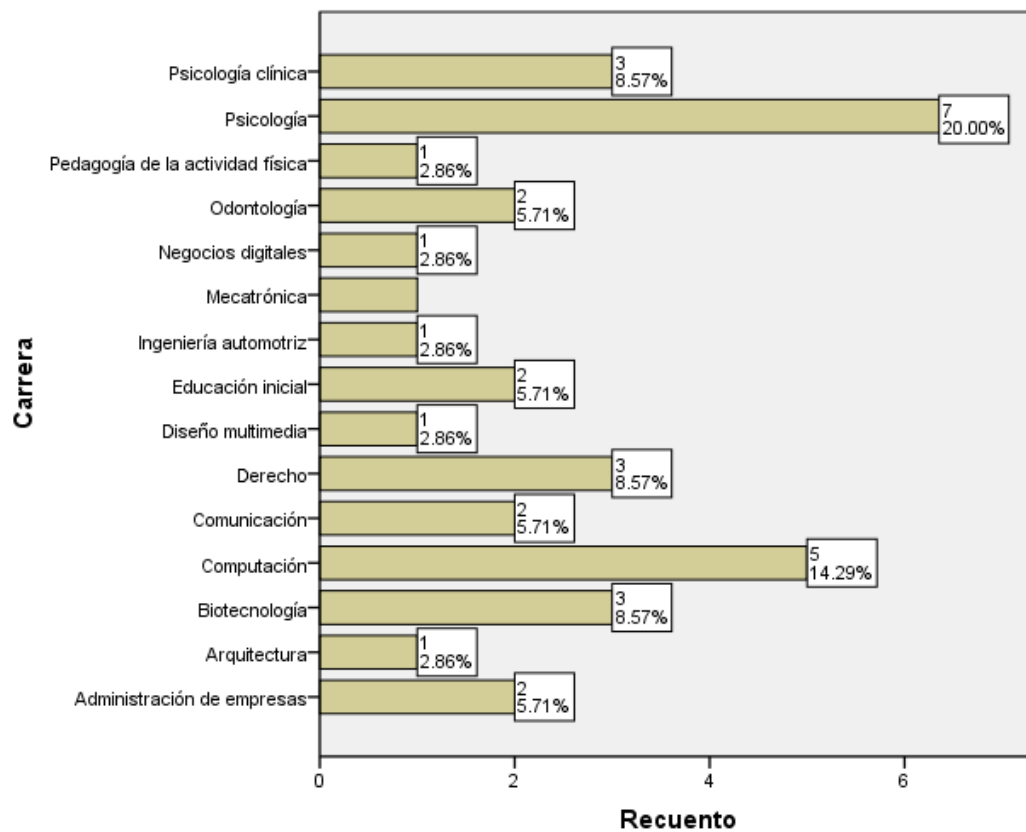
Figura 2. Tipo de discapacidad



Nota. Delgado (2025)

La categoría **Física** tiene la mayor representación, con 11 participantes, lo que equivale al **31.43%** del total. Le sigue la categoría **Auditiva**, con 9 participantes, lo que corresponde al **25.71%**. Con respecto a discapacidad. **Intelectual** cuenta con 7 participantes, representando el **20.00%** de la muestra. Por su parte, la categoría **Psicosocial** incluye a 6 participantes, lo que equivale al **17.14%**. La categoría **Visual** tiene 2 participantes, lo que corresponde al **5.71%** del total. Este gráfico refleja la distribución de los tipos de discapacidad presentes entre los participantes del estudio.

Figura 3. Carrera



Nota. Delgado (2025)

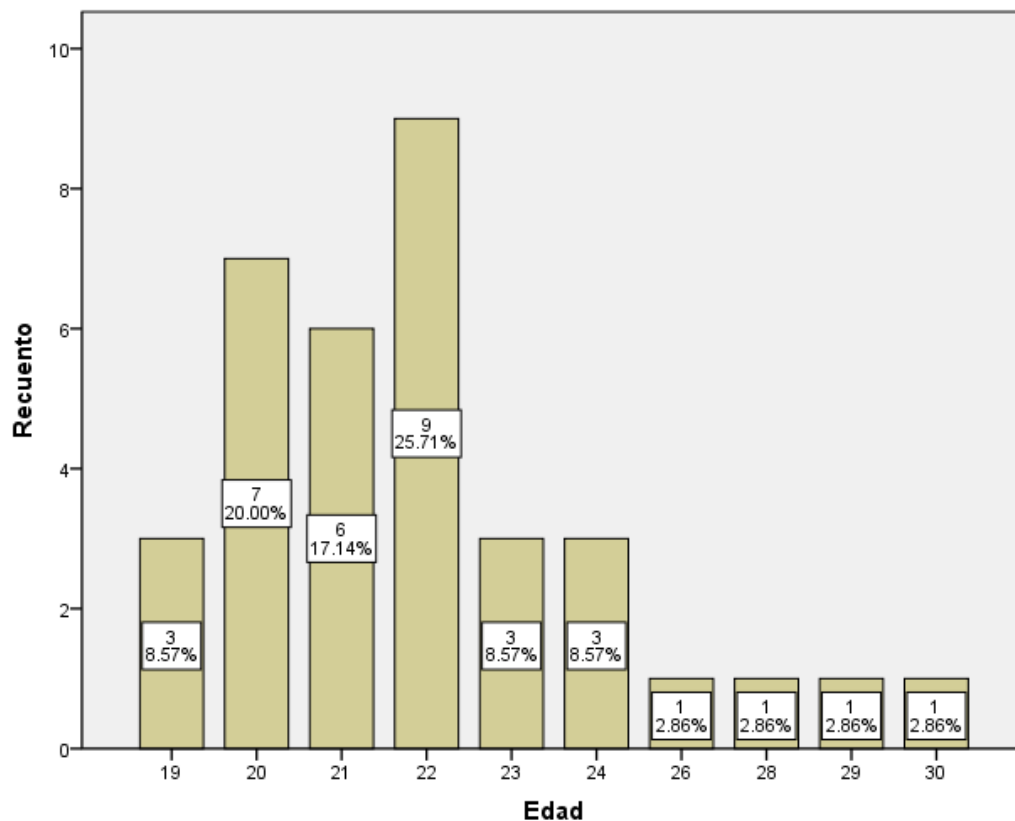
Se muestra la distribución de los participantes según las carreras que cursan. Cada barra representa la cantidad de personas inscritas en una carrera específica, junto con el porcentaje correspondiente dentro del total de la muestra.

La carrera de Psicología es la que tiene la mayor representación, con 7 participantes, lo que equivale al 20.00% de la muestra. Le sigue la carrera de Computación, con 5 participantes, que representan el 14.29% del total.

Las carreras de Psicología clínica, Derecho y Mecatrónica cuentan con 3 participantes cada una, lo que corresponde al 8.57% por carrera. Por otra parte, las carreras de Odontología, Educación inicial, Comunicación y Administración de empresas tienen 2 participantes cada una, representando el 5.71% de la muestra por carrera.

Las carreras de Pedagogía de la actividad física, Mecatrónica, Negocios digitales, Ingeniería automotriz, Diseño multimedia, Biotecnología y Arquitectura cuentan con 1 participante cada una, lo que equivale al 2.86% por carrera. Esto refleja una menor representación de estas áreas dentro del grupo estudiado.

Figura 4. Edad



Nota. Delgado (2025)

El histograma muestra la distribución de frecuencias de los participantes según su edad, la cual abarca un rango de 19 a 30 años. Cada barra representa la cantidad de personas de una edad específica, acompañada del porcentaje que corresponde dentro del total de la muestra.

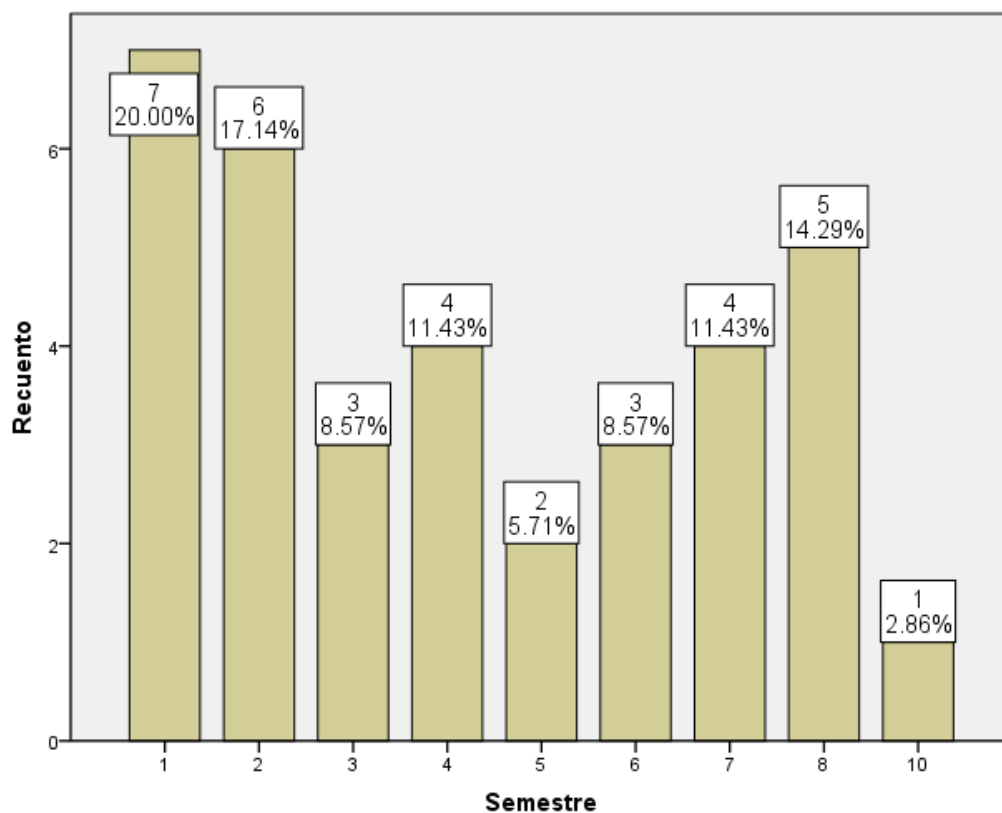
La edad más representada es la de 22 años, con un total de 9 participantes, lo que equivale al 25.71% de la muestra, seguido del grupo de 20 años con 7 participantes

representando al 20.00%. En tercer lugar, el grupo de 21 años, con 6 participantes, equivalente al 17.14%.

Las edades de 19, 23 y 24 años presentan la misma frecuencia de 3 participantes, cada una con un 8.57% del total. Finalmente, las edades de 26, 28, 29 y 30 años tienen una frecuencia de 1 participante cada una, lo que representa el 2.86% por grupo.

En términos generales, las edades más frecuentes se encuentran entre los 20 y 22 años, mientras que las menos frecuentes están por encima de los 25 años.

Figura 5. Semestre



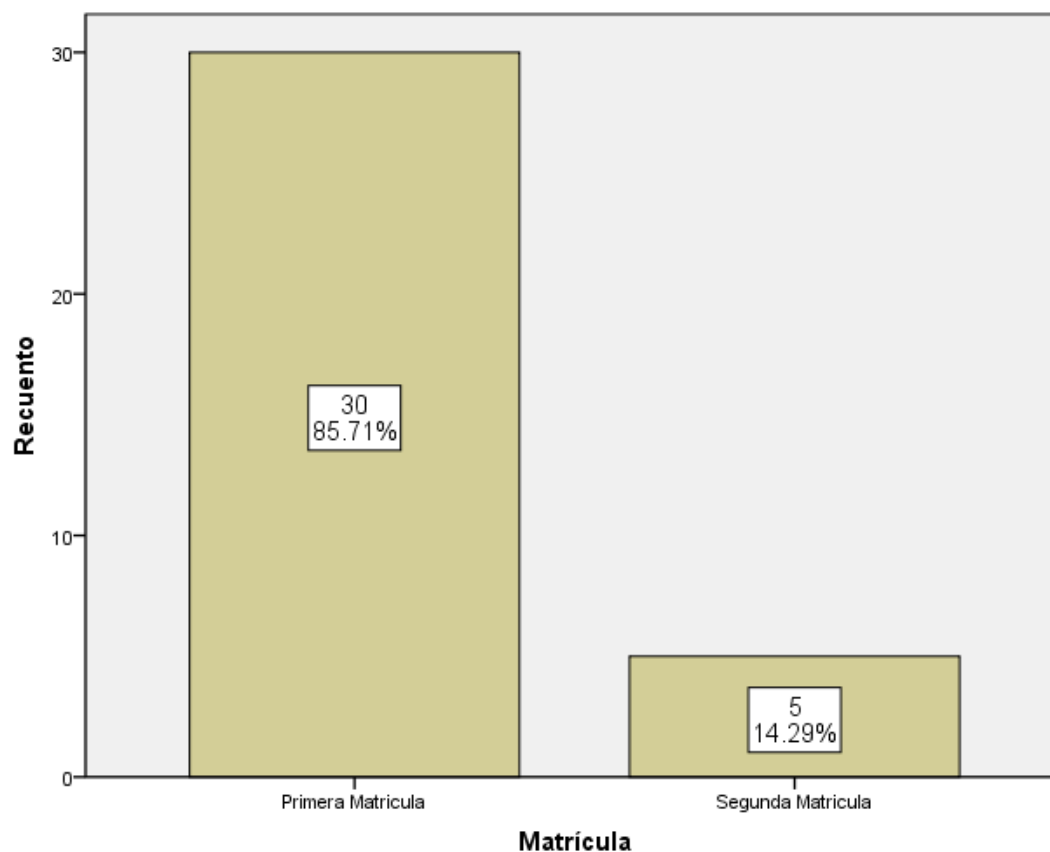
Nota. Delgado (2025)

El primer semestre es el más representado, con 7 participantes, lo que equivale al 20.00% del total. Le sigue el segundo semestre, con 6 participantes, que representan el 17.14%. El octavo semestre también destaca, con 5 participantes, correspondientes al 14.29%.

Los semestres cuarto y séptimo tienen una misma representación, con 4 participantes cada uno, lo que equivale al 11.43% por nivel. Los semestres tercero y sexto cuentan con 3 participantes cada uno, correspondientes al 8.57%.

El quinto semestre tiene 2 participantes, lo que representa el 5.71%, mientras que el décimo semestre es el menos representado, con 1 participante, equivalente al 2.86% de la muestra. Esto muestra una variación en la distribución de los participantes a lo largo de los semestres académicos.

Figura 6. Número de matrícula



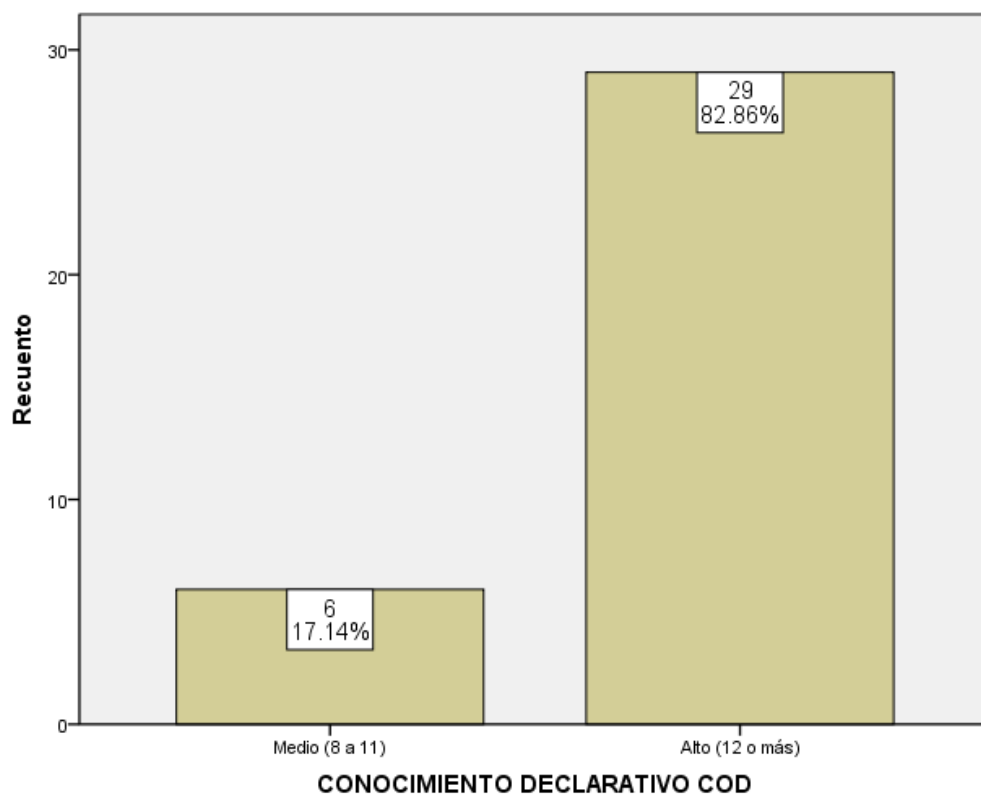
Nota. Delgado (2025)

La categoría **Primera Matrícula** incluye a 30 participantes, lo que equivale al **85.71%** del total. Por otro lado, la categoría **Segunda Matrícula** está compuesta por 5 participantes, lo que representa el **14.29%** de la muestra.

VIII. Análisis de la información

En este apartado se muestran los resultados con respecto a las dos variables y su correlación.

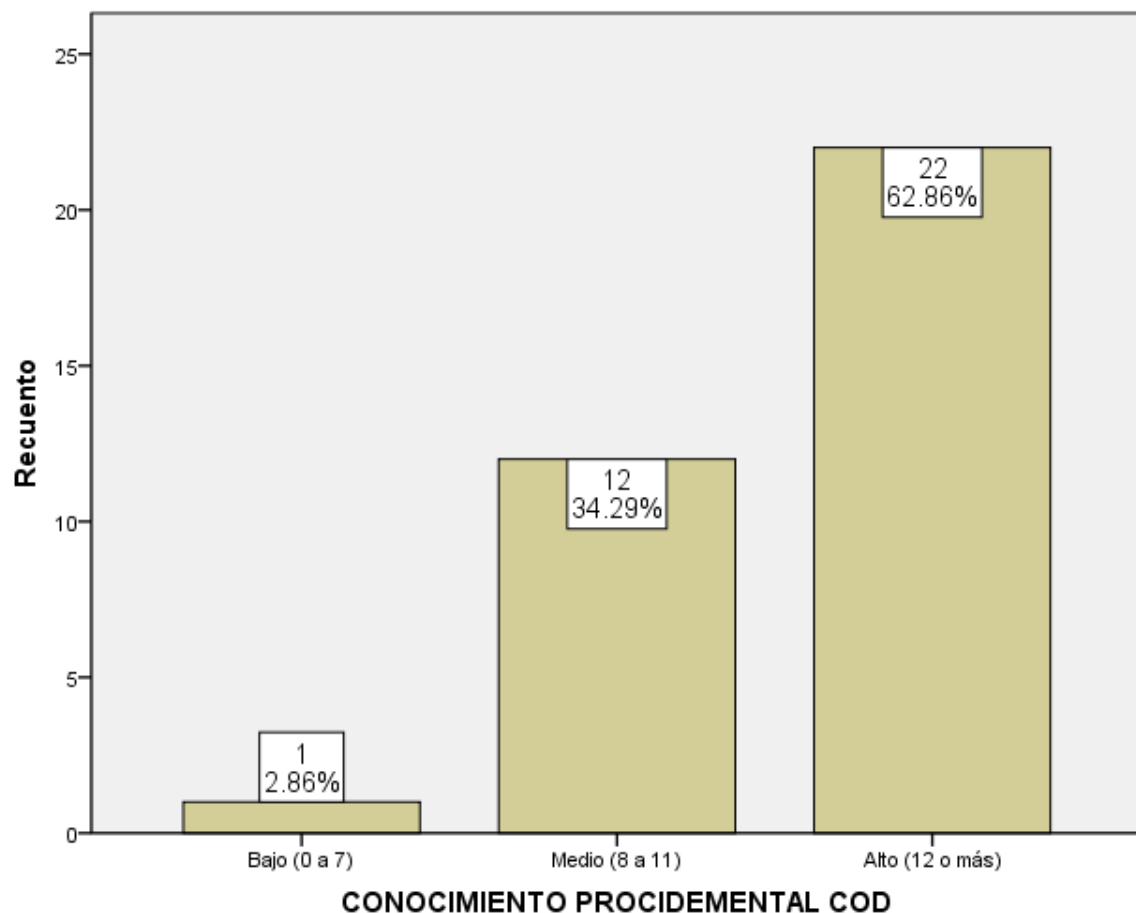
Figura 7. Conocimiento declarativo metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

Con respecto a esta dimensión se establece que ningún participante obtuvo puntuaciones bajas. Mientras que la categoría "**Alto (12 o más)**" agrupa a 29 participantes, lo que equivale al **82.86%** del total, por otro lado, la categoría "**Medio (8 a 11)**" comprende a 6 participantes, correspondientes al **17.14%** de la muestra. Se describe el predominio del nivel alto de conocimiento declarativo en la población estudiada, resaltando su importancia en la evaluación de las estrategias metacognitivas.

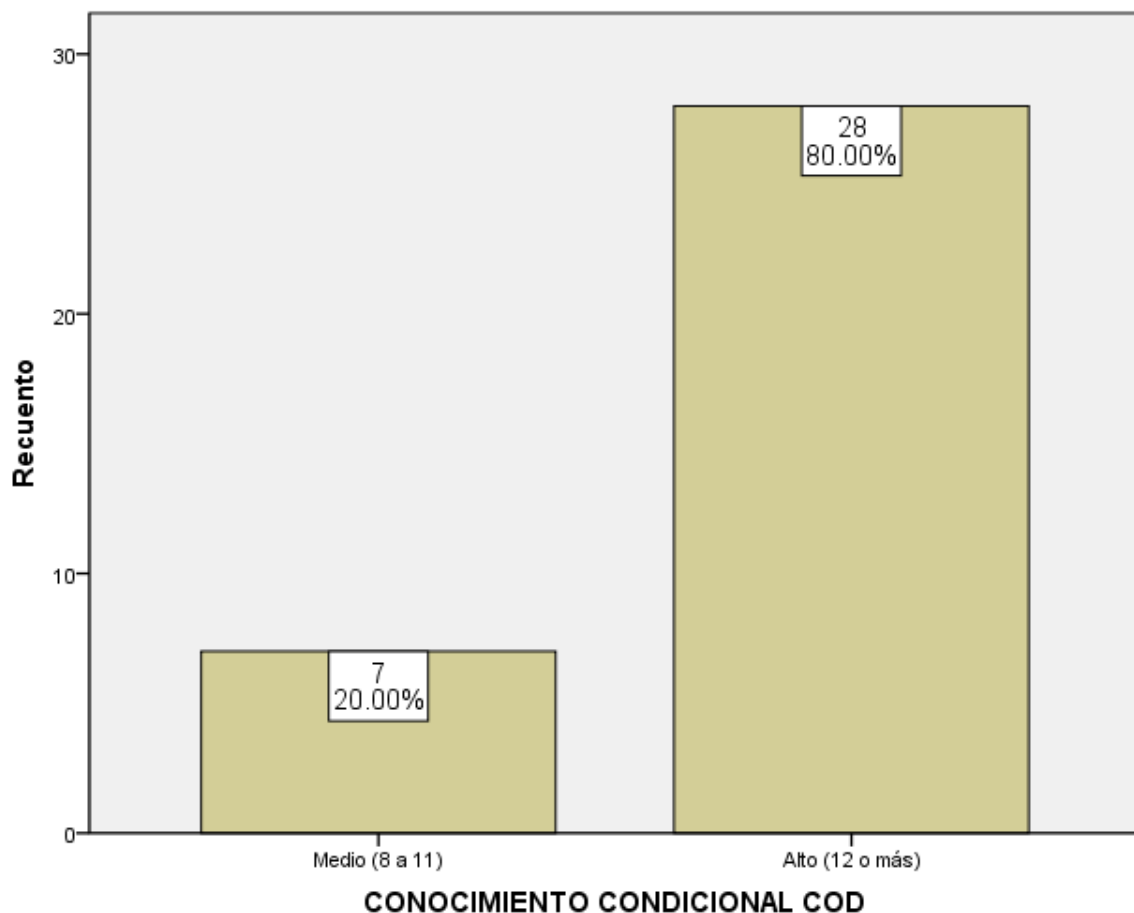
Figura 8. Conocimiento procedimental metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

Los participantes se han ubicado en tres categorías: **"Bajo (0 a 7)"**, **"Medio (8 a 11)"** y **"Alto (12 o más)"**, detallando la frecuencia absoluta y el porcentaje correspondiente. En la categoría **"Alto (12 o más)"**, se registran 22 participantes, que representan el **62.86%** del total. Por su parte, la categoría **"Medio (8 a 11)"** incluye a 12 participantes, lo que equivale al **34.29%** de la muestra. Finalmente, la categoría **"Bajo (0 a 7)"** tiene una representación mínima de 1 participante, correspondiente al **2.86%** del total.

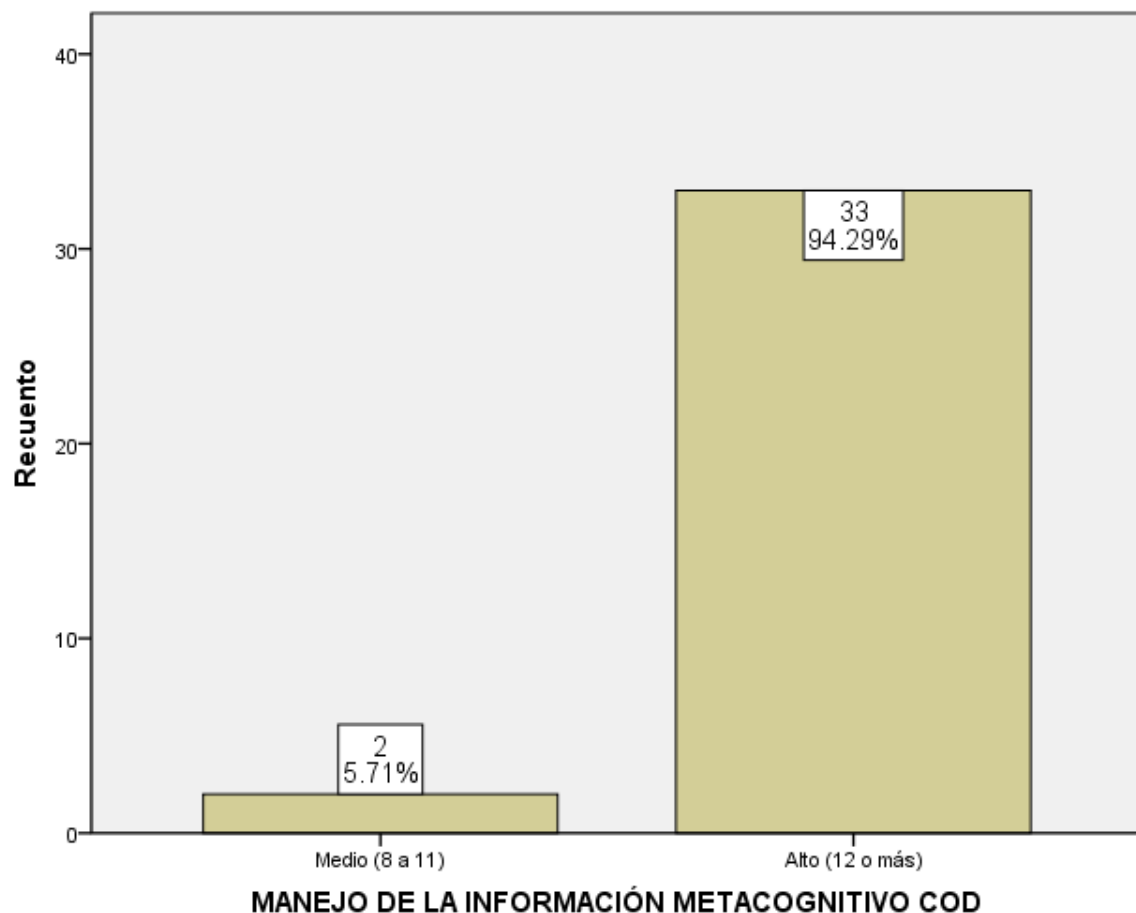
Figura 9. Conocimiento condicional metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

En conocimiento condicional, ningún participante obtuvo una puntuación baja, con respecto a la categoría "**Alto (12 o más)**" agrupa a 28 participantes, lo que equivale al **80.00%** del total. Por otro lado, la categoría "**Medio (8 a 11)**" incluye a 7 participantes, representando el **20.00%** de la muestra. Existe una mayor representación del nivel alto de conocimiento condicional en comparación con el nivel medio, destacando su relevancia en el contexto de las estrategias metacognitivas.

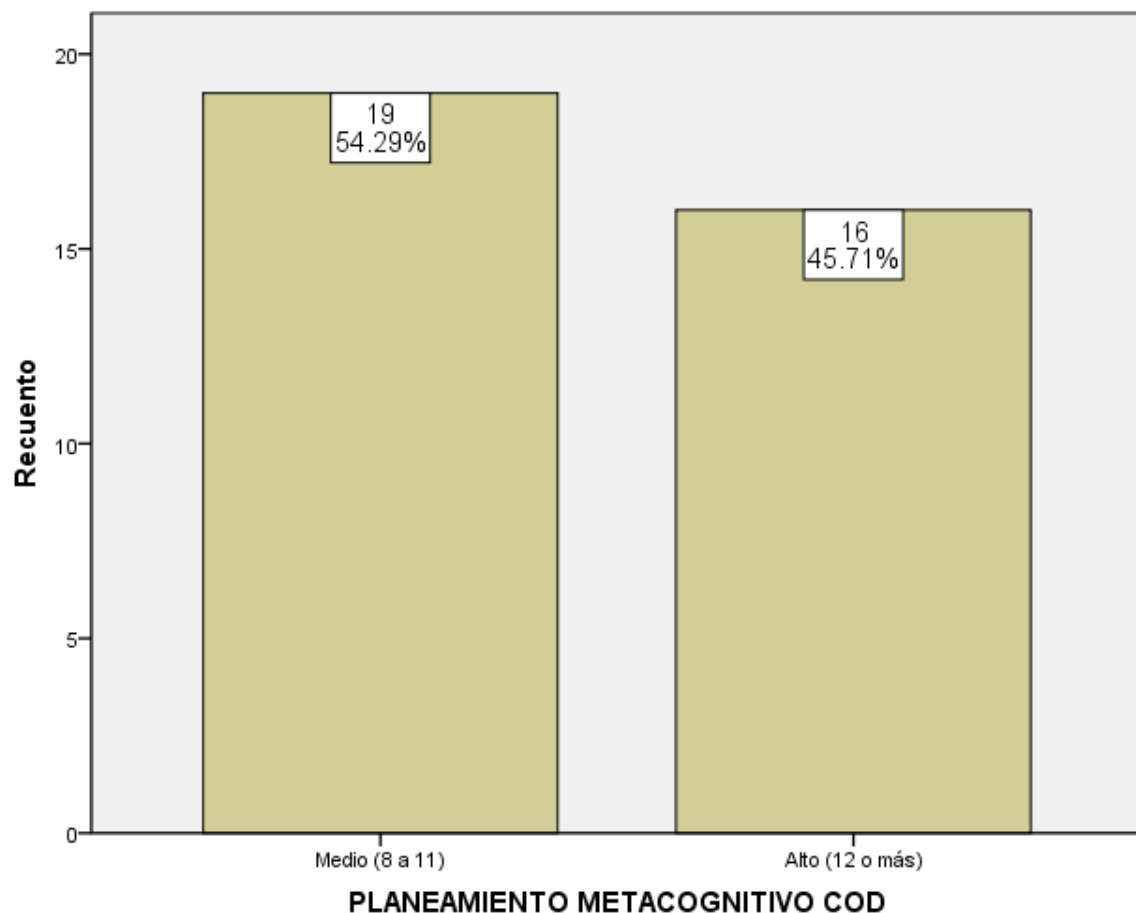
Figura 10. Manejo de la información metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

En el manejo de la información metacognitivo los estudiantes no presentaron una puntuación baja. Sin embargo, la categoría "**Alto (12 o más)**" incluye a 33 participantes, lo que representa el **94.29%** de la muestra. Por su parte, la categoría "**Medio (8 a 11)**" agrupa a 2 participantes, equivalentes al **5.71%** del total. Se puede visualizar una clara predominancia de participantes con un manejo metacognitivo clasificado como alto, dentro del análisis de esta dimensión estratégica.

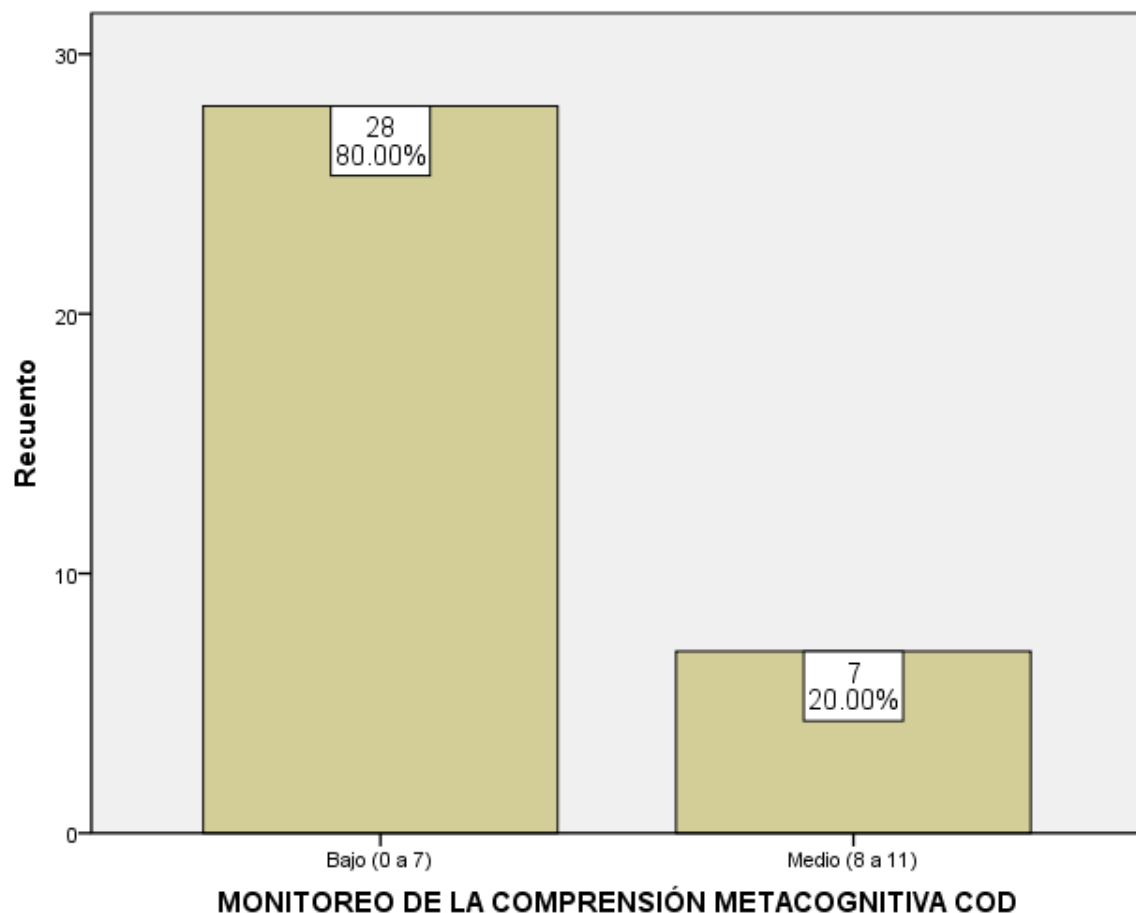
Figura 11. Planeamiento metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

Los participantes no mostraron puntuaciones bajas, solo **"Medio (8 a 11)"** y **"Alto (12 o más)"**, en la categoría **"Medio (8 a 11)"** se agrupan 19 participantes, lo que equivale al **54.29%** del total. Por otro lado, la categoría **"Alto (12 o más)"** incluye a 16 participantes, representando el **45.71%** de la muestra. Este gráfico refleja la distribución entre los niveles medio y alto de planeamiento metacognitivo en los participantes evaluados.

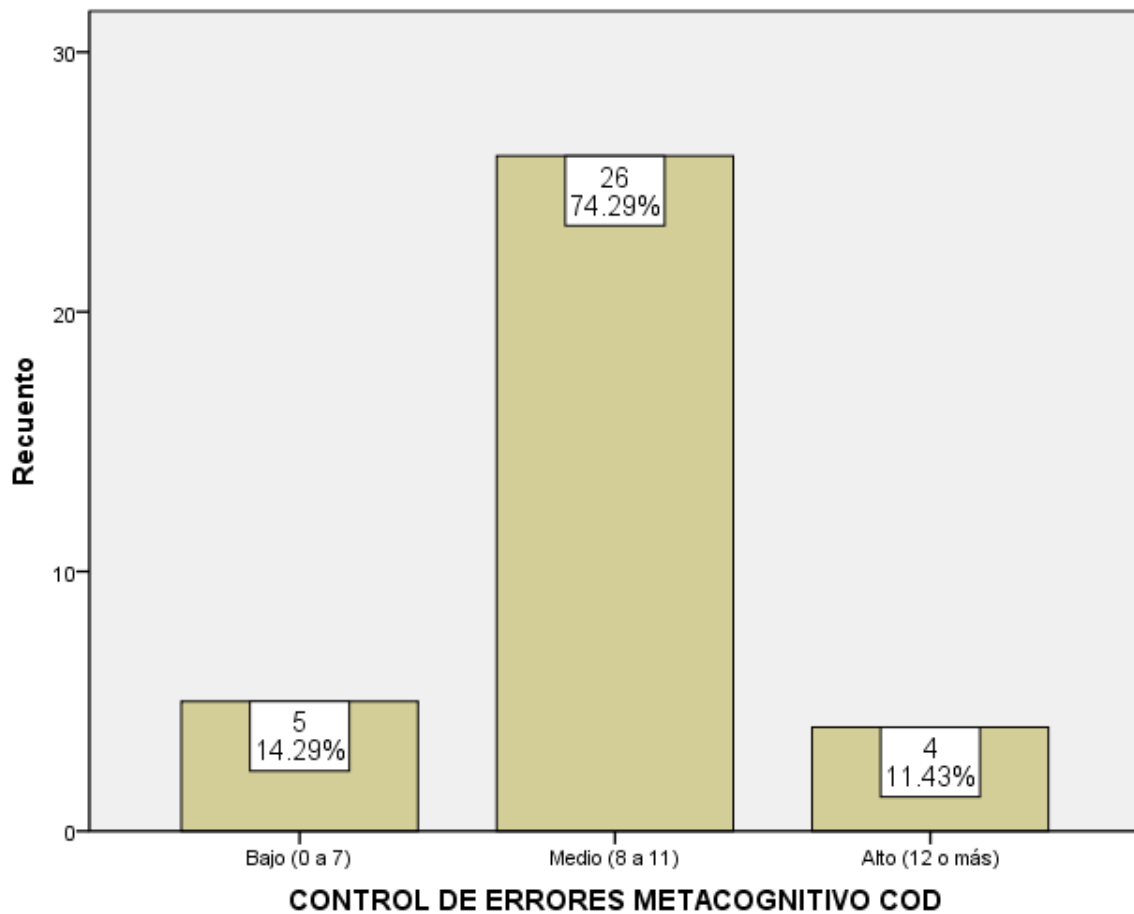
Figura 12. Monitoreo de la comprensión metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

El gráfico de barras muestra la distribución de los participantes según su nivel en la dimensión de **Monitoreo de la Comprensión Metacognitivo**, clasificados en los niveles **"Bajo (0 a 7)"** y **"Medio (8 a 11)"**. La categoría **"Bajo (0 a 7)"** concentra 28 participantes, lo que corresponde al **80.00%** de la muestra. En contraste, la categoría **"Medio (8 a 11)"** está integrada por 7 participantes, lo que equivale al **20.00%** del total. Se puede observar que ningún participante se encuentra en la categoría Alta (12 o más).

Figura 13. Control de errores metacognitivo

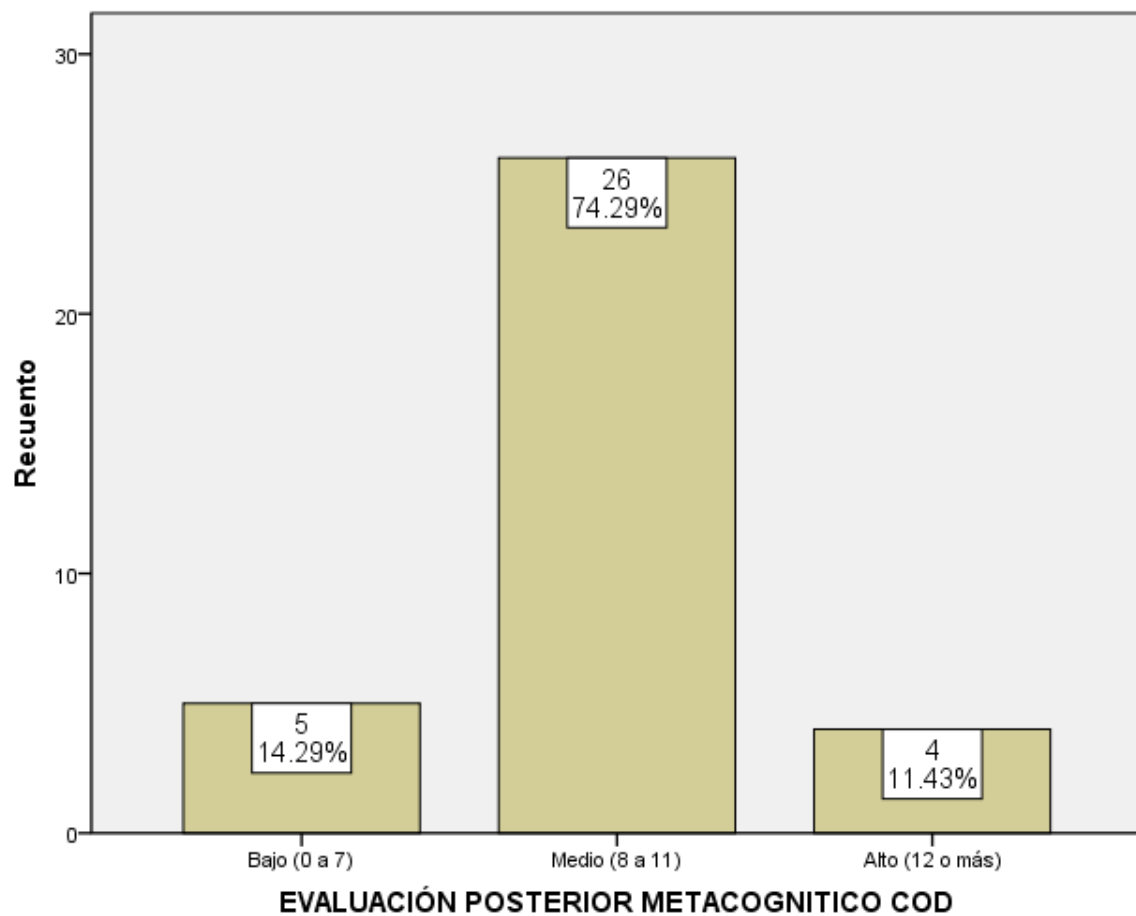


Nota. Delgado Alejandra (2025)

En la categoría "**Medio (8 a 11)**", se registran 26 participantes, lo que equivale al **74.29%** del total. La categoría "**Bajo (0 a 7)**" incluye a 5 participantes, correspondientes al **14.29%**, mientras que la categoría "**Alto (12 o más)**" agrupa a 4 participantes, representando el **11.43%**.

Esta distribución evidencia la concentración mayoritaria de participantes en el nivel medio dentro de esta dimensión metacognitiva, con una menor proporción en los niveles bajo y alto.

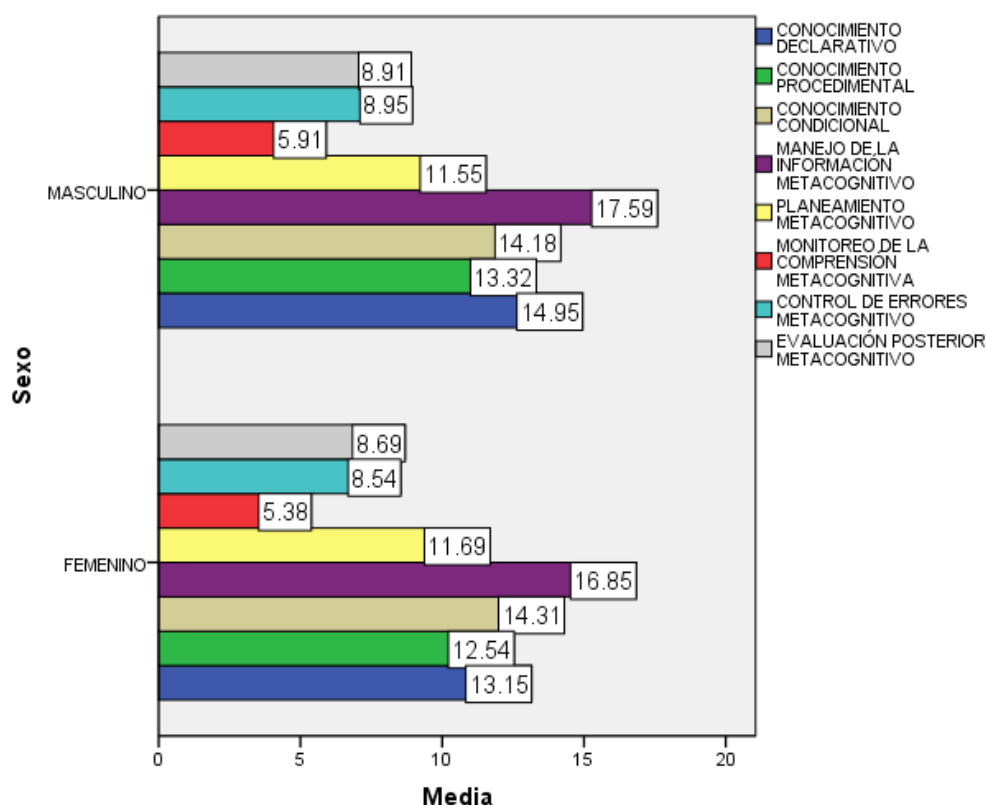
Figura 14. Evaluación posterior metacognitivo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

La categoría "**Medio (8 a 11)**" concentra 26 participantes, lo que equivale al **74.29%** de la muestra. Por su parte, 5 participantes se ubican en la categoría "**Bajo (0 a 7)**", representando el **14.29%**, mientras que la categoría "**Alto (12 o más)**" incluye a 4 participantes, correspondientes al **11.43%**. Se evidencia que la mayoría de los participantes se encuentran en el nivel medio, con una menor proporción en los niveles bajo y alto en esta dimensión evaluada.

Figura 15. Estrategias metacognitivas por sexo



Nota. Delgado Alejandra (2025)

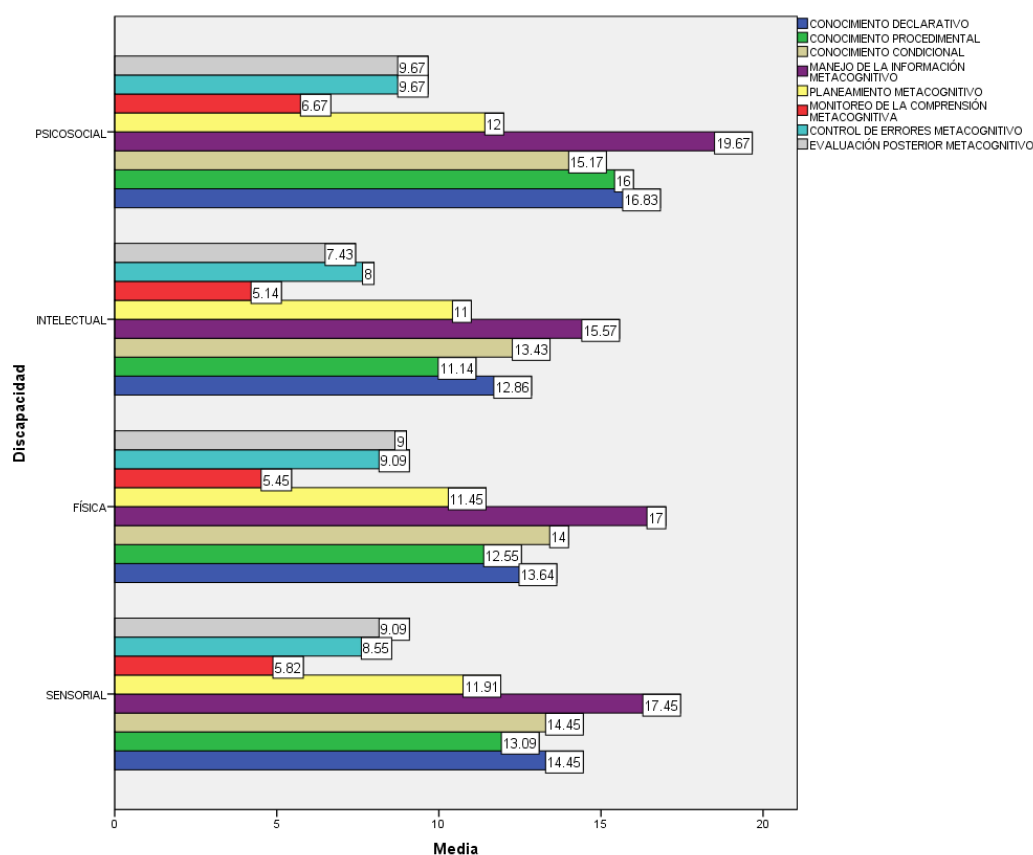
En el grupo masculino, la dimensión con la mayor media es **Manejo de la Información Metacognitiva**, alcanzando una media de **17.59**, seguida de **Conocimiento Declarativo Metacognitivo** con un **14.95**. En tercer lugar, la media corresponde al **Conocimiento Condicional** que registra un **14.18**. Las otras dimensiones incluyen el **Conocimiento Procedimental** con un **13.32** y el **Planeamiento Metacognitivo**, que presenta una media de **11.55**. Las dimensiones con menores valores en este grupo son **Control de Errores Metacognitivo** (**8.95**), **Evaluación Posterior Metacognitivo** (**8.91**) y **Monitoreo de la Comprensión Metacognitiva**, con un **5.91**.

En el grupo femenino, la dimensión con la mayor media es **Manejo de la Información Metacognitiva**, registrando un **16.85**. Le sigue **Conocimiento Condicional**, con una media de **14.31**, y **Conocimiento Declarativo**, que alcanza el **13.15**. Luego, las dimensiones de **Conocimiento Procedimental** (**12.54**) y **Planeamiento Metacognitivo**

(11.69). La menor media corresponde a **Evaluación Posterior Metacognitivo** (8.69), **Control de Errores Metacognitivo** (8.54) y **Monitoreo de la Comprensión**, (5.38).

Al comparar ambos grupos, se observa que tanto hombres como mujeres muestran las medias más altas en las dimensiones de **Manejo de la Información**, mientras que el **Monitoreo de la Comprensión Metacognitiva** presenta los valores más bajos en ambos sexos. No obstante, se identifican ligeras diferencias, como un mayor valor en el **Conocimiento Declarativo** en los hombres en comparación con las mujeres.

Figura 16. Estrategias metacognitivas por tipo de discapacidad



Nota. Delgado Alejandra (2025)

Los participantes con discapacidad psicosocial destacan en Manejo de la Información, con una media de 19.67, siendo la dimensión más alta en este grupo. Conocimiento Declarativo (16.83) y Conocimiento Procedimental (16) también muestran valores altos. La dimensión con menor media es Monitoreo de la Comprensión Metacognitiva.

En el grupo con discapacidad intelectual, Manejo de la Información alcanza una media de 15.57, seguida por Conocimiento Condicional (13.64) y Conocimiento Declarativo (13.43). El valor más bajo se registra en el Monitoreo de la Comprensión Metacognitiva (5.14).

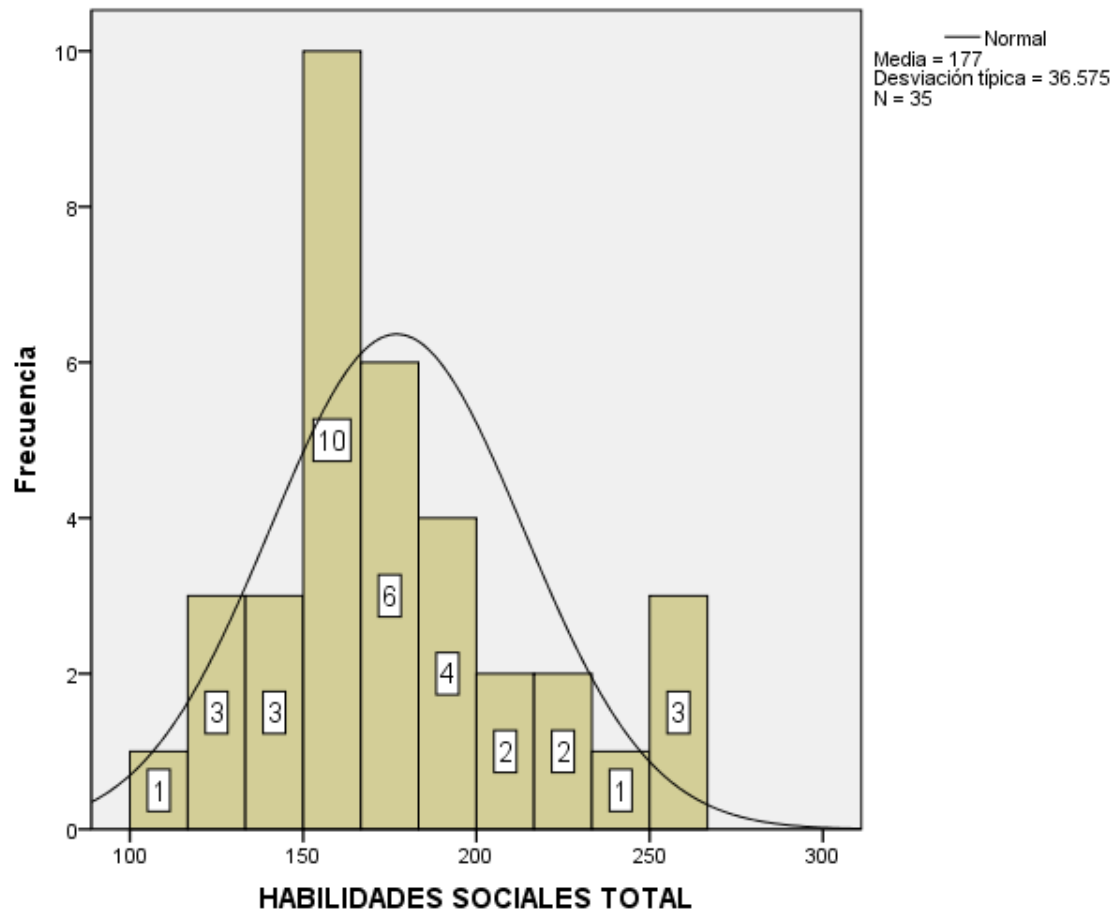
Los participantes con discapacidad física presentan sus mayores puntuaciones en Manejo de la Información (17) y Conocimiento Condicional (14). Otras dimensiones destacadas son Conocimiento Declarativo (13.64) y Conocimiento Procedimental (12.55). La menor media está en Monitoreo de la Comprensión Metacognitiva (5.45).

Por último, el grupo con discapacidad sensorial muestra las mayores medias en Manejo de la Información (17.45), Conocimiento Condicional (14.45), Conocimiento Declarativo (14.45) y Conocimiento Procedimental (13.09). La dimensión con menor valor es Monitoreo de la Comprensión Metacognitiva (5.82).

En general, la dimensión de Manejo de la Información presenta las puntuaciones más altas en todos los grupos, mientras que Monitoreo de la Comprensión tiende a registrar los valores más bajos. Esto resalta diferencias en el uso de estrategias metacognitivas según el tipo de discapacidad.

A continuación, se muestran los datos obtenidos en el análisis estadístico de la variable denominada Habilidades Sociales.

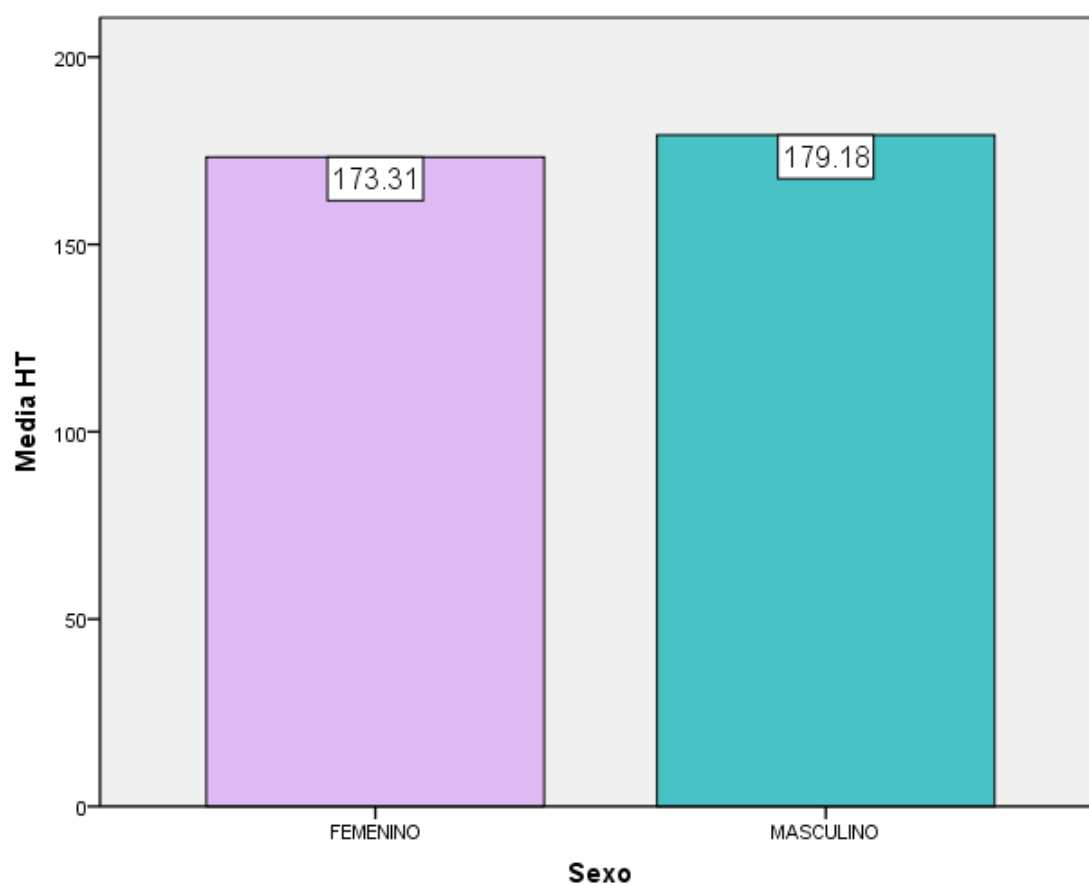
Figura 17. Habilidades sociales



Nota. Delgado Alejandra (2025)

La mayoría de estudiantes se encuentran en el rango de buenas habilidades sociales (157 a 204 puntos).

Figura 18. Habilidades sociales por sexo

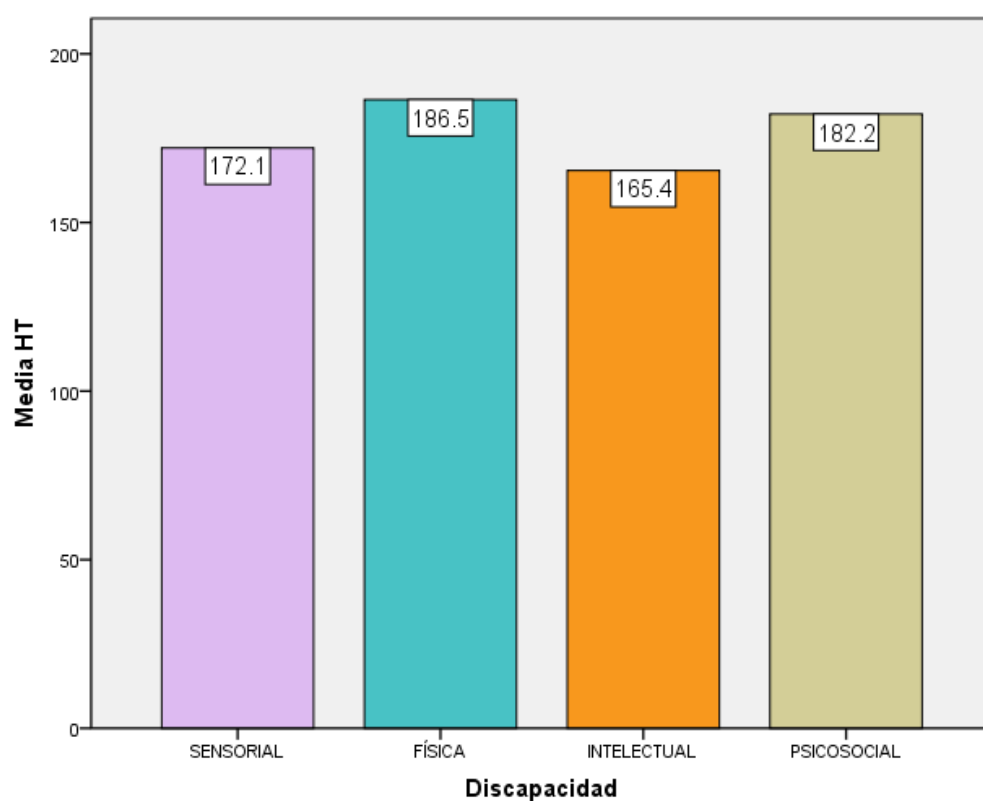


Nota. Delgado Alejandra (2025)

El gráfico refleja la media en habilidades sociales según el sexo de los participantes. Las mujeres presentan una media de **173.31**. Por otro lado, los hombres registran una media de **179.18**. Este grupo muestra un puntaje ligeramente superior al de las mujeres en esta dimensión.

La comparación general evidencia una diferencia mínima entre ambos grupos. Aunque los hombres presentan una media ligeramente más alta en habilidades sociales. Este valor reporta que las habilidades sociales están ligeramente por debajo de las observadas en los hombres.

Figura 19. Habilidades sociales por tipo de discapacidad



Nota. Delgado Alejandra (2025)

Los participantes con **discapacidad física** presentan la media más alta, alcanzando **186.5 puntos**. Este grupo destaca como el de mayor puntuación en habilidades sociales entre los tipos de discapacidad analizados. Con respecto, a la **discapacidad psicosocial** ocupa el segundo lugar, con una media de **182.2 puntos**. Este resultado refleja un desempeño cercano al de los participantes con discapacidad física, manteniéndose entre los valores más altos.

Los participantes con **discapacidad sensorial** obtienen una media de **172.1 puntos**, lo que los posiciona en un nivel intermedio en comparación con los otros grupos, pero por debajo de los participantes con discapacidades física y psicosocial.

Por último, los participantes con **discapacidad intelectual** registran la media más baja, con **165.4 puntos**. Este resultado los sitúa como el grupo con menor desempeño en habilidades sociales dentro de los analizados.

SEGUNDA PARTE:

IX. Justificación

Investigar las estrategias metacognitivas es fundamental para que todos los estudiantes puedan alcanzar un aprendizaje significativo, aunque esto se torna más complejo para aquellos con discapacidad. Según Budin, S., Patti, A., & Rafferty, L. (2024) los estudiantes con discapacidad a menudo requieren instrucciones explícitas que faciliten su proceso de aprendizaje. Además, el estudio de estas estrategias permite identificar las necesidades particulares de cada estudiante, promoviendo así una educación más inclusiva. Asimismo, Paredes, D. (2019), destaca en una investigación realizada en una universidad peruana que los estudiantes que emplean estrategias metacognitivas tienden a obtener un mejor rendimiento académico, lo que contribuye a prevenir el rezago escolar.

Según datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2020) solo el 1,29% de personas que ostentan un carné de discapacidad asiste a la universidad, tal y como lo explican Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2013)., las personas con discapacidad enfrentan un número de barreras ambientales ya sean arquitectónicas, actitudinales o de comunicación, por ejemplo, falta de rampas, prejuicios y que la gente no conozca el lenguaje de señas. Por eso, y muchos factores más como la escasez de un sistema propicio para el ingreso de personas con discapacidad a la universidad, los factores económicos debido a lo que explican la Organización Mundial de la salud y el Banco Mundial (2011) Las personas con discapacidad tienen más probabilidades de experimentar resultados socioeconómicos adversos, como menos educación, resultados de salud más deficientes, menores niveles de empleo y mayores tasas de pobreza, esto provoca que las personas con discapacidad no accedan a institutos de educación superior y , si lo logra, enfrenten barreras significativas que obstaculizan su aprendizaje.

Investigar las estrategias metacognitivas y las habilidades sociales de los estudiantes con discapacidad resulta beneficioso para el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas que optimicen su aprendizaje. Además, aportará un valor considerable a la escasa literatura existente sobre metacognición y estudiantes universitarios con discapacidad, proporcionando datos y análisis que otros investigadores podrán utilizar para mejorar la inclusión educativa. También enriquecerá la bibliografía en español relacionada con el estudio de estrategias metacognitiva y habilidades sociales.

El estudio de las estrategias metacognitivas y habilidades en estudiantes con discapacidad beneficiará al diseño e implementación de intervenciones pedagógicas que mejoren la efectividad del aprendizaje de estudiantes con discapacidad, además de claramente añadir valor a la literatura casi inexistente sobre metacognición y alumnos de universidades con discapacidad proporcionando datos y análisis que puedan ser utilizados por otros investigadores para mejorar la inclusión educativa. También, contribuirá bibliográficamente en español al estudio de las estrategias metacognitivas y las habilidades sociales.

X. Caracterización de los beneficiarios

Los estudiantes pertenecen a una universidad privada, ubicada en Quito, participaron 35 alumnos con discapacidad, siendo esta auditiva, física, intelectual, psicosocial o visual. Las carreras que estaban cursando fueron: administración de empresas, arquitectura, biotecnología, computación, derecho, diseño multimedia, educación inicial, ingeniería automotriz, mecatrónica, negocios digitales, odontología, pedagogía de la actividad física y deporte, psicología y psicología clínica. Por último, el nivel de estudio oscila entre primer y décimo semestre.

Los beneficiarios son los estudiantes universitarios con discapacidad ya que se obtiene el conocimiento acerca de las estrategias metacognitivas que podrían ser adaptadas a sus

necesidades y que mejoren su habilidad para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, lo que mejora su rendimiento académico y fomenta su autonomía. Además, los educadores y el personal académico podrían enfocar sus esfuerzos en adquirir herramientas y técnicas específicas para enseñar y aplicar estrategias metacognitivas a estudiantes con discapacidad, ya sea física, psicosocial, intelectual, sensorial (visual y auditiva) y multidiscapacidad.

XI. Interpretación

El análisis estadístico de las variables estrategias metacognitivas y habilidades sociales ha permitido determinar que existe una correlación entre las siguientes dimensiones, tal y como se muestra en la tabla 5:

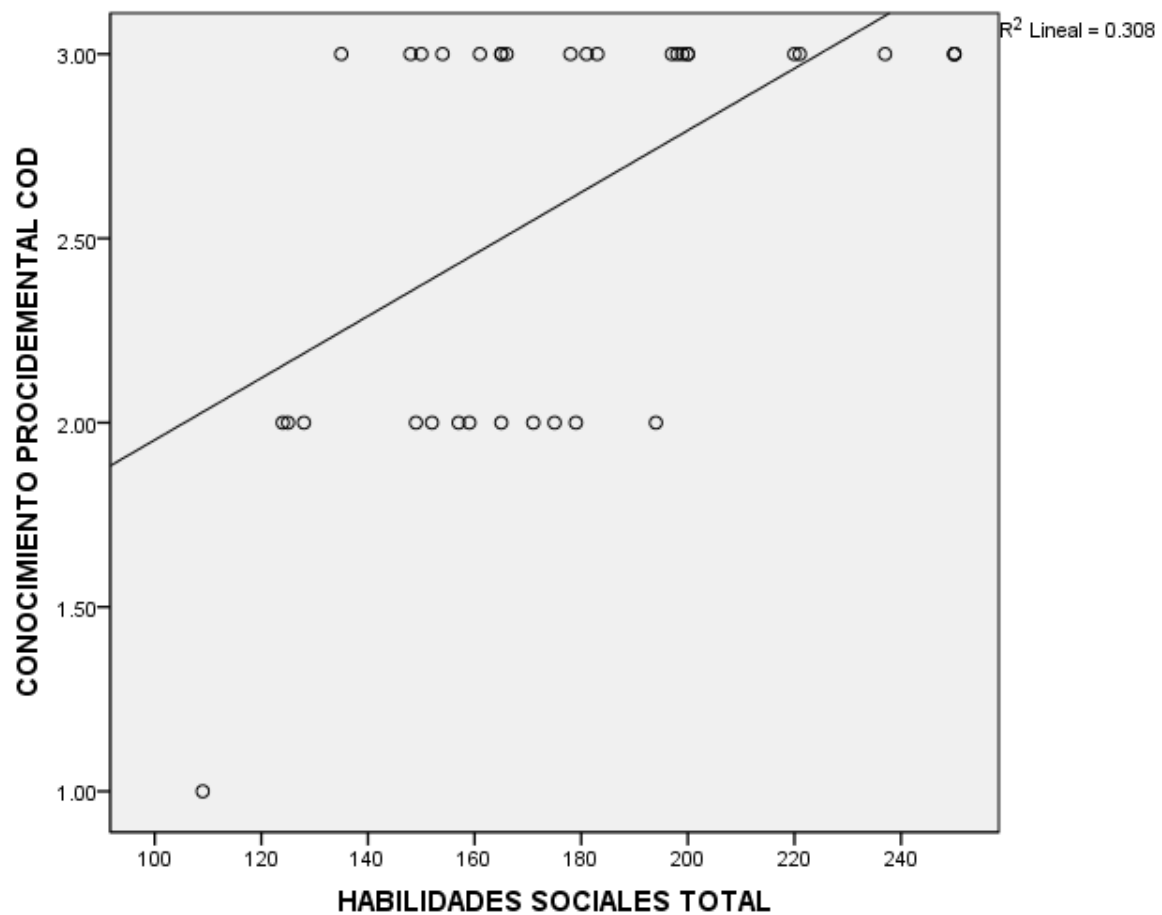
Tabla 5. Correlaciones

Nombre: Correlaciones		HABILIDADES SOCIALES
Conocimiento declarativo	Correlación de Pearson	.364*
	Sig. (bilateral)	0.032
	N	35
Conocimiento procedimental	Correlación de Pearson	.555**
	Sig. (bilateral)	0.001
	N	35
Conocimiento condicional	Correlación de Pearson	.517**
	Sig. (bilateral)	0.001
	N	35
Manejo de la información metacognitivo	Correlación de Pearson	.400*
	Sig. (bilateral)	0.017
	N	35
Planeamiento metacognitivo	Correlación de Pearson	.452**
	Sig. (bilateral)	0.006
	N	35
Monitoreo de la comprensión metacognitiva	Correlación de Pearson	.345*
	Sig. (bilateral)	0.043
	N	35
Control de errores metacognitivo	Correlación de Pearson	.653**
	Sig. (bilateral)	0
	N	35
Evaluación posterior metacognitivo	Correlación de Pearson	.581**
	Sig. (bilateral)	0
	N	35
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		

Nota. Delgado Alejandra (2025)

Mediante un análisis específico de las correlaciones obtenidas se presenta la figura 20

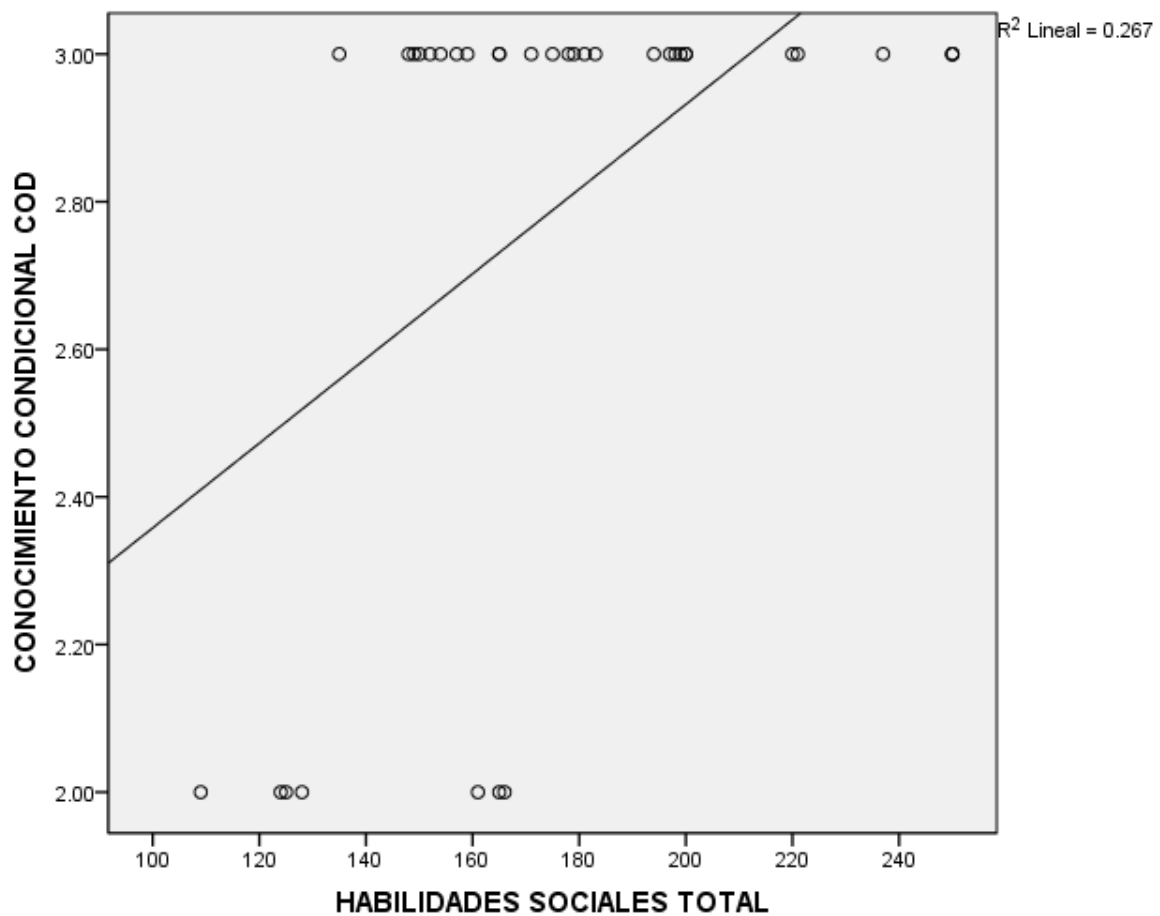
Figura 20. Correlación conocimiento procedimental metacognitivo y habilidades sociales



Nota. Delgado Alejandra (2025)

El **Conocimiento Procedimental** presenta una correlación positiva fuerte y significativa, con un coeficiente de Pearson de 0.555** y una significancia de 0.001 ($p < 0.01$). Este resultado sugiere que quienes poseen mayor conocimiento procedimental tienden a tener mejores habilidades sociales.

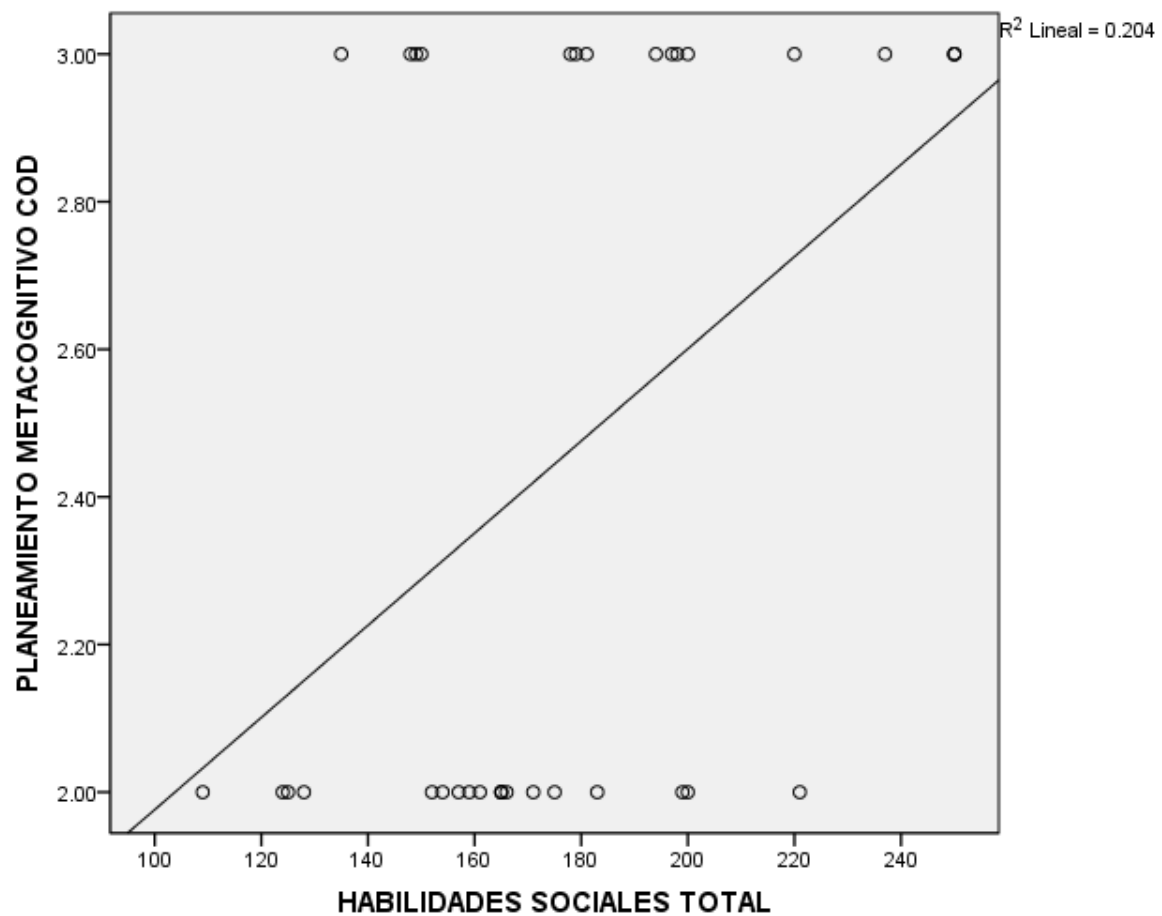
Figura 21. Conocimiento condicional metacognitivo y habilidades sociales



Nota. Delgado Alejandra (2025)

En cuanto al **Conocimiento Condicional**, se observa una correlación positiva fuerte y significativa, con un coeficiente de Pearson de 0.517** y una significancia de 0.001 ($p < 0.01$). Esto evidencia que la habilidad de aplicar conocimientos de manera contextualizada se relaciona directamente con mejores habilidades sociales.

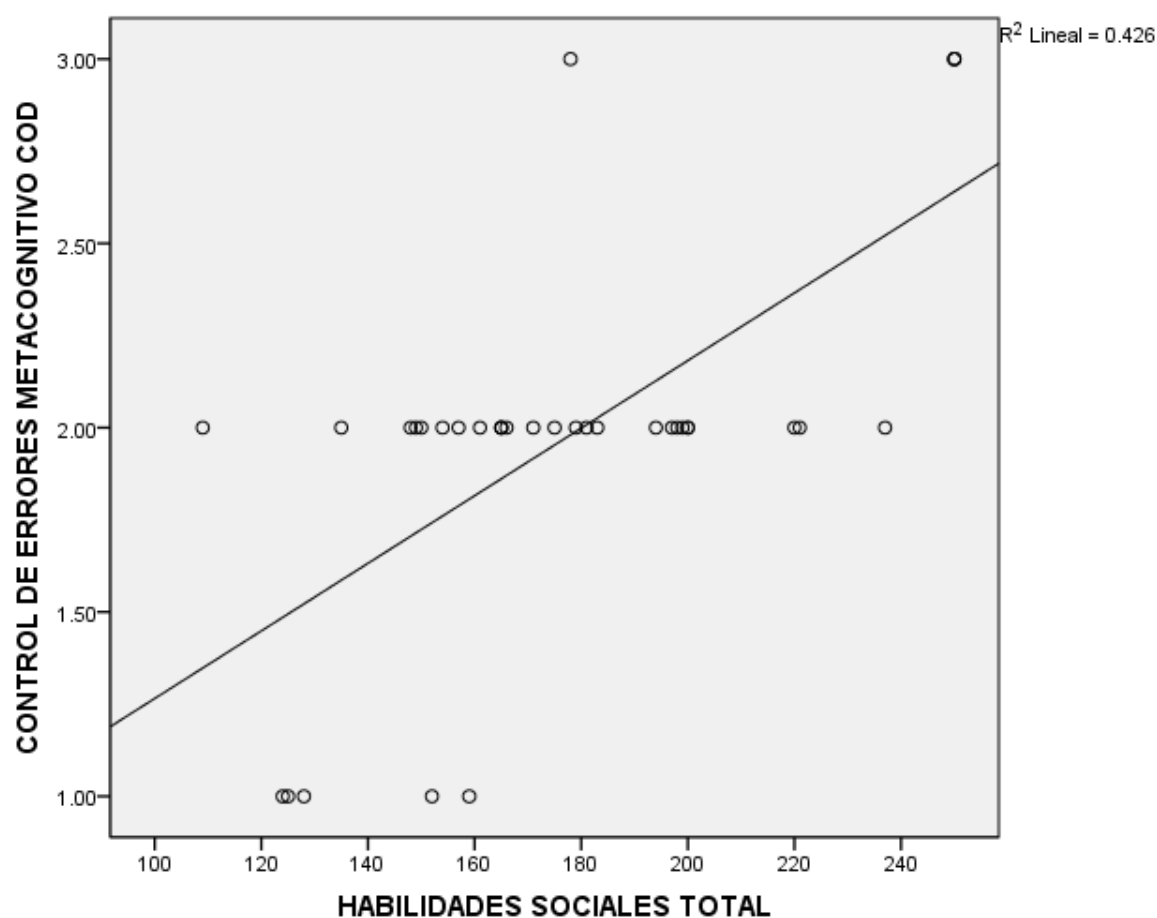
Figura 22. Correlación planeamiento metacognitivo y habilidades sociales



Nota. Delgado Alejandra (2025)

La dimensión de **Planeamiento Metacognitivo** presenta una correlación positiva fuerte, con un coeficiente de Pearson de 0.452** y una significancia de 0.006 ($p < 0.01$). Esto implica que una mejor planificación metacognitiva contribuye al desarrollo de habilidades sociales.

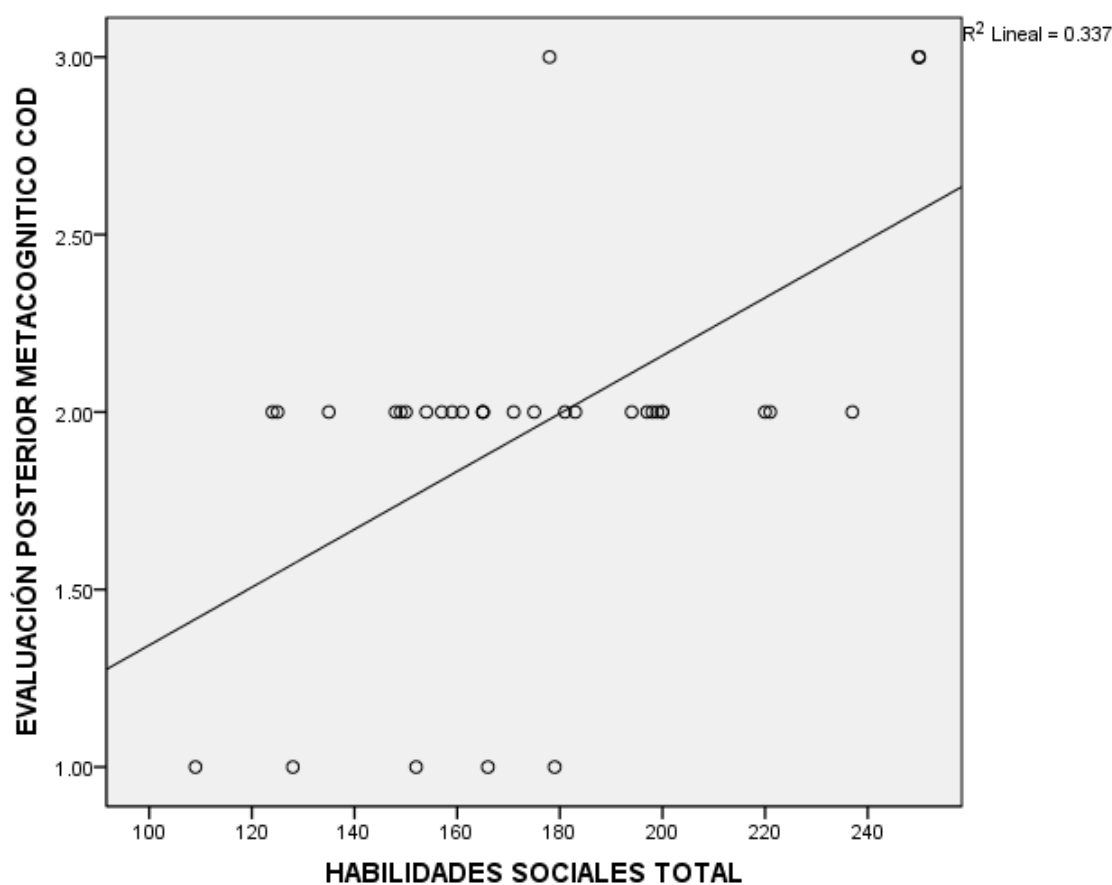
Figura 23. Correlación control de errores metacognitivo y habilidades sociales



Nota. Delgado Alejandra (2025)

La dimensión de **Control de Errores Metacognitivo** presenta la correlación más alta del análisis, con un coeficiente de Pearson de 0.653** y una significancia de 0.000 ($p < 0.01$). Este resultado destaca la importancia de esta dimensión en el desarrollo de las habilidades sociales.

Figura 24. Correlación evaluación posterior metacognitivo y habilidades sociales



Nota. Delgado Alejandra (2025)

La **Evaluación Posterior Metacognitivo** muestra una correlación positiva fuerte, con un coeficiente de Pearson de 0.581** y una significancia de 0.000 ($p < 0.01$). Esto evidencia que reflexionar sobre el desempeño después de realizar una tarea tiene un impacto significativo en las habilidades sociales.

Estos resultados confirman lo estudiado por Rojas et al. (2023) donde se explica que las estrategias metacognitivas tienen base en los procesos de aprendizaje y estos se asocian con las habilidades sociales ya que ayudan a construir conocimientos académicos, culturales y sociales.

En tanto a otros hallazgos se establece que las habilidades de las mujeres presentan una media de **173.31**, mientras que los hombres registran una media de **179.18**. Estos datos corroboran los resultados obtenidos en la investigación realizada por Oyarzún et al. (2012) donde se establece que sí existe diferencias de habilidades sociales por género, sin embargo, en dicho estudio quienes mostraron mayores habilidades sociales fueron las mujeres, esto podría ser explicado con respecto al tipo de muestras ya que la muestra constó de personas sin discapacidad.

Con respecto, a los resultados obtenidos de las habilidades sociales por tipos de discapacidad se obtuvo que los estudiantes con discapacidad física poseen la mejor puntuación de la muestra (186.5), en contraste con los participantes con discapacidad intelectual quienes poseen la media más baja (165.4) que, sin embargo, sigue estando en la categoría de Bueno. Por otro lado, el grupo con discapacidad sensorial presentan un buen nivel (172.1) de habilidades sociales lo que difiere de un estudio realizado en la Universidad Técnica de Manabí por Bravo et al. (2020), donde se muestra que los estudiantes con discapacidad auditiva y visual tienen pocas habilidades sociales, esto puede deberse a la diferencia socioeconómica, demográfica y al contexto propio del ambiente universitario donde quizá por ser pública no existe contención emocional por parte de las autoridades, a diferencia de una universidad privada.

En tanto a la variable de estrategias metacognitivas, tanto en el análisis por sexo y por tipo de discapacidad se encontró que la dimensión más baja es la de monitoreo de la información metacognitivo, con una media de 5.35 en varones y de 5.38 en mujeres, en tipo de discapacidad existe una media parecida, psicosocial (6.67), sensorial (5.82), física (5.45) e intelectual (5.14), en todos los casos esto representa un valor bajo, esto confirma, el estudio realizado por Nicolielo-Carrilho y Rocha (2017) donde se demostró que los niños con

discapacidad tienen deficiencia en las estrategias metacognitivas de lectura a comparación de un grupo de control, tal y como y lo dice Baker (2014) el monitoreo de la comprensión es la estrategia metacognitiva más involucrada en la lectura, y lo mismo expresan los resultados de esta investigación, esta dimensión es la más baja de la muestra.

XII. Principales logros del aprendizaje

Al concluir el proyecto de investigación lo aprendido fue que las habilidades sociales, las estrategias metacognitivas y el grado de discapacidad conllevan una relación, en el sentido que, a medida que el grado de discapacidad aumenta, las habilidades sociales y las estrategias metacognitivas disminuyen. Lo que se plantearía para futuras investigaciones es la relación existente entre las distintas dimensiones de las habilidades sociales y estrategias metacognitivas y su relación con los diferentes tipos de discapacidad. Por ello, gracias a esta investigación se pudo conocer dicha relación y su implicancia con el tipo de discapacidad que posee el estudiante.

Se lograron cumplir los 3 objetivos específicos y el objetivo general planteados al inicio de la investigación, ya que, se analizaron las estrategias metacognitivas y su influencia en las habilidades sociales (objetivo general), asimismo se evaluaron las estrategias metacognitivas de los estudiantes participantes, se determinaron qué habilidades sociales poseen y de las que carecen los estudiantes con discapacidad, y por último, se describió la relación existente entre estrategias metacognitivas y habilidades sociales.

El elemento de riesgo más importante durante la investigación fue el tratamiento de los datos de los estudiantes, ya que, al no poder contactarles personalmente se recurrió a la ayuda de Bienestar Estudiantil, quienes fueron mediadores en este proceso.

El ingrediente innovador de esta investigación y el que me hizo apasionar por el tema, es que el estudio fue realizado en estudiantes universitarios con discapacidad, y tal y como se explicó anteriormente, la mayoría de estudios relacionando algún componente psicológico con alumnos con discapacidad han sido realizados en la educación primaria y secundaria donde los niños y adolescentes objetos de estudio están llevando una formación similar, mientras que en la universidad existen diversas carreras donde las estrategias metacognitivas y habilidades sociales pueden depender de dicha variable para modificar los resultados. El impacto de este ingrediente innovador en el grupo poblacional que se investigó es que al identificar las debilidades y fortalezas tanto de las estrategias metacognitivas como de las habilidades sociales y la relación entre estas se pueden instaurar elementos educacionales que fortalezcan las carencias específicas de estos estudiantes.

El impacto a nivel de salud mental que se evidenció en los beneficiarios como parte de la investigación fue positivo al hacer que los estudiantes mediante las preguntas de los test se interrogaran a sí mismos sobre: qué estrategias metacognitivas han utilizado durante el periodo de formación universitario, y, sobre las habilidades sociales de las que hacen uso en su día a día; cada una de las preguntas del test logran interpelar al estudiante sobre sus acciones habituales.

XIII. Conclusiones y recomendaciones

- Se cumplieron con los objetivos propuestos, se analizó la influencia de las estrategias metacognitivas en las habilidades sociales de los estudiantes, determinando que tienen una correlación positiva.

- Se determinó que los estudiantes participantes presentan mayormente estrategias metacognitivas medias en planeamiento metacognitivo, control de errores metacognitivo y evaluación posterior metacognitivo. Mientras que en las dimensiones de conocimiento declarativo metacognitivo, conocimiento procedimental metacognitivo, conocimiento condicional metacognitivo y manejo de la información metacognitivo la mayoría de estudiantes presenta un promedio alto, y, por último, en monitoreo de la comprensión metacognitiva presentan un promedio bajo.
- Se observó que la mayoría de los encuestados presentan un nivel normal a bueno en habilidades sociales. También se estableció que los hombres poseen mejores habilidades sociales que las mujeres. Asimismo, con respecto al tipo de discapacidad se establece que los estudiantes con discapacidad física presentan mejores habilidades sociales, a diferencia del grupo de discapacidad intelectual quienes tienen la media más baja de la muestra.

Recomendaciones

Ampliar la muestra para futuras investigaciones con más carreras y distintas universidades tanto públicas como privadas para el análisis de la incidencia socioeconómica en las dos variables.

- Realizar una investigación comparando las estrategias metacognitivas y habilidades sociales entre estudiantes con y sin discapacidad para estudiar si existen diferencias y si las hay cuáles son y por qué motivos se presentan. Asimismo, se propone efectuar una intervención con un grupo de control para observar cómo las variables cambian su relación.

- Explorar otras variables como la autoestima y cómo esta se relaciona con las estrategias metacognitivas y habilidades sociales.
- Se recomienda la capacitación docente para desarrollar las estrategias metacognitivas y por consiguiente las habilidades sociales en los estudiantes.

XIV. Referencias bibliográficas

- Abdelshiheed, M., Moulder, R., Hostetter, J. W., Barnes, T., & Chi, M. (2024). Example, nudge, or practice? Assessing metacognitive knowledge transfer of factual and procedural learners. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 1-31.
- Alarcon, Y. (2023). Habilidades sociales avanzadas y empoderamiento académico en estudiantes de la Universidad Continental en Huancayo, 2022-II.
- Amer, A. (2013). Informed consent in adult psychiatry. *Oman Medical Journal*.(4):228-31. doi: 10.5001/omj.2013.67. PMID: 23904913; PMCID: PMC3725243.
- Baker, L., Zeliger-Kandasamy, A., & DeWyngaert, L. U. (2014). Neuroimaging evidence of comprehension monitoring. *Psihologijske teme*, 23(1), 167-187.
- Bandura, N., & Walters, N. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. <https://doi.org/10.2307/40182490>
- de Barón, L. (2019). Habilidades sociales en los estudiantes universitarios del primer semestre. *Dialéctica*, (2).
- Braithwaite, D. W., & Sprague, L. (2021). Conceptual knowledge, procedural knowledge, and metacognition in routine and nonroutine problem solving. *Cognitive Science*, 45(10), e13048.

- Bravo, G., Saltos, A., Calderón, S., & Vélez, A. (2020). Habilidades sociales de estudiantes con discapacidad auditiva y visual. Caso: Universidad Técnica de Manabí. *Dominio De Las Ciencias*, 6(2), 1036–1064. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i2.1267>
- Buchholz, S. W. (2021). Quantitative designs for practice scholarship. *Research for Advanced Practice Nurses: From Evidence to Practice*, 143.
- Budin, S., Patti, A., & Rafferty, L. (2024). HLP 14: Teach cognitive and metacognitive strategies to support learning and independence. High Leverage Practices For Students With Disabilities. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/ebook-sample/2024-02/P6366%20Sample%20Text.pdf>
- Bravo, G., Saltos, A., Calderón, S., & Vélez, A. (2020). Habilidades sociales de estudiantes con discapacidad auditiva y visual. Caso: Universidad Técnica de Manabí. *Dominio De Las Ciencias*, 6(2), 1036–1064. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i2.1267>
- Brent D., Weiss, J. & Bell, T. (1986). Separability of metacognition and cognition: Problem solving in learning disabled and mathematically disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 134-143. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.134>
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cauas, D. (s.f). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. <http://www.mecanicahn.com>
- CONADIS (2020). Estadísticas de Discapacidad. Ecuador: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.
- Ellestad, R. M., & Matusovich, H. M. (2021). Metacognitive engagement during problem solving while in naturalistic homework study groups. *International Journal of Engineering Education*, 37(1), 96-114.

- Favieri, A. (2013). Inventario de estrategias meta-cognitivas generales (IEMG) e Inventario de estrategias meta-cognitivas en integrales (IEMI). *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 11(3), 831-850. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293129588012.pdf>
- Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 519-533. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60144-x](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60144-x)
- Fligstein, N. (2001) Social skill and the theory of fields, *Sociological Theory* 19(2).
- González, A. & Molero, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (1), 113-123. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2186>
- González-Prendes, A. A., & Resko, S. M. (2012). Cognitive-behavioral theory. In *Trauma: Contemporary directions in theory, practice, and research* (pp. 14-40). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230597.n2>
- Gutiérrez de Blume, A. P., & MONTOLYA LONDOÑO, D. I. A. N. A. (2021). Differences in metacognitive skills among undergraduate students in education, psychology, and medicine. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 111-130.
- Hall, C., & Webster, R. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal Of Postsecondary Education And Disability*, 21(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822230.pdf>
- Heggestad, E. D., Voss, E. N., Toth, A. A., Ross, R. L., Banks, G. C., & Canevello, A. (2023). Two Meanings of “Social Skills”: Proposing an Integrative Social Skills Framework. *Group & Organization Management*, 48(2), 361-404. <https://doi.org/10.1177/10596011221151006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill Education.

- Iman, M. (2019). Habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Khasawneh, M., Alkhawaldeh, M., & Al-Khasawneh, F. (2020). The Level of Metacognitive Thinking Among Students with Learning Disabilities. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Level-of-Metacognitive-Thinking-Among-Students-Khasawneh-Alkhawaldeh/d75de673fdbedf2aeb71d4b73c7de571169b50cf?p2df>
- Korman, G. P. (2011). Bases teóricas en la conformación de la terapia cognitiva en la Argentina.
- Li, Z., Lin, H., Lu, Y., Xiang, H., Han, X., & Sun, L. (2024). Meta-Cognitive Analysis: Evaluating Declarative and Procedural Knowledge in Datasets and Large Language Models. arXiv preprint arXiv:2403.09750.
- Lockl, K. (2017). Assessment of Declarative Metacognition.
- López, G. (2023). Habilidades sociales y agresividad en estudiantes de secundaria durante el confinamiento. *Avances En Psicología*, 31(1), e2852-e2852.
- Martinez-Pujalte, A., & Bochicchio, V. (2022). Educación y empleo para personas con discapacidad intelectual en Europa perspectivas jurídicas y psicológicas. U4 Inclusion Universities For Labour Inclusion Of People With Intellectual Disabilities. https://u4inclusion.com/wp-content/uploads/2022/11/d1.1-education-and-employment-for-persons-with-intellectual-disabilities-in-europe_es-2.pdf
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Dialnet*, 8(1).
- Miller GA. 1951. *Language and Communication*. McGraw-Hill.

- Morkel, V., & McLaughlin, T. (2015). Promoting Social and Emotional Competencies in Early Childhood: Strategies for Teachers. *Kairaranga*, 16(1), 45-51.
- Nicolielo-Carrilho, A., Rocha, S. (2017). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, e20170414.
- Núñez, C., & Tobón, S.. (2005). Surgimiento y evolución de la Terapia Cognitivo-Conductual: avances, problemas y perspectivas. *Terapia Cognitivo-Conductual*.(págs. 17-57). Universidad de Manizales. https://researchgate.net/publication/292137284_Surgimiento_y_Evolucion_de_la_Terapia_Cognitivo_Conductual_Avances_Problemas_y_Perspectivas_Terapia_Cognitivo_Conductual.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Padhy, M., & Hariharan, M. (2023). Social skill measurement: standardization of scale. *Psychological Studies*, 68(1), 114-123.
- Paredes, D. (2019). Vista de estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2696/pdf>
- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. EDITEX. https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/33131165/Habilidades_sociales_UD01-libre.pdf?1393925237=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHabilidades_sociales.pdf&Expires=1722796716&Signature=Bkzh6o6YMwe7KcRDKD~8tFyCGs7N~taxIgbmmkI3KX-MhgxW7WeljoxiJ6eoXa4dWt3W0W2~JKi-pjdN4C33tHr5GEvL34Vcpf1S879Z0fkz53QCo3xb4gRCQb5z6L8~FgPF~I-NQS~OAGRbG5qQMZQtYJA6eEEgwad5WA~8dXJ65LUx7FeRHTiuW1KpWckR

DgLSe5ugK3~sLTQAI90fo0GFv1veqwDhVKB~gwJLr6FvzCZU~x2qw7U2gegmd
TAwCNRtujYvU8s1I34QEXuR-

PeLc8n3LB7ZLXx~tZxVcs3MxR1yVHtYlpwSc3N0Fy6nAKcbe5O6Yxxf8-
rYPmg3NA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Peñuela, F., & Córdoba, D. (2019). Factores sociodemográficos de familias en el barrio
Patriotas de Tunja

Reyes, G. y Rodríguez M. (2020) Cualidades esenciales mediante el análisis psicométrico del
instrumento “Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein” de la muestra
piloto de las y los estudiantes de Segundo Año de Bachillerato de la Unidad Educativa
Ismael Proaño Andrade, ciudad de Machachi, durante el periodo 2019-2020.

Ríos, P. (1990). Relación entre Metacognición y Ejecución en Sujetos de Diferentes Edades.
Tesis de Maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas

Rojas, M. A., Álvarez, A. M. H., & Vega, M. F. T. (2023). Estrategias de aprendizaje y
habilidades sociales en estudiantes de educación primaria. *Dialogos Abiertos*, 2(1), 1-
15.

Rojas, V., José, G., Varas, A. y Contreras, E. Estrategias metacognitivas para la
inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva y/o visual en
Milagro. *Universidad y Sociedad* [online]. 2023, vol.15, n.4
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-
36202023000400154&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400154&lng=es&nrm=iso)

Rosenthal-Malek, A., & Yoshida, R. (1994). The Effects of Metacognitive Strategy Training
on the Acquisition and Generalization of Social Skills. *Education and Training in
Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(3), 213–221.
<http://www.jstor.org/stable/23879051>

- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36, 111-139.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Stephenson, E., & DeLongis, A. (2020). Coping strategies. *The Wiley encyclopedia of health psychology*, 55-60.
- Valle, H. (2023). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de la facultad de psicología de una Universidad Nacional de Lima 2023*.
- Wang, J., Zhou, T., Liu, F., Huang, Y., Xiao, Z., Qian, Y., & Zhou, W. (2023). Influence of gut microbiota on resilience and its possible mechanisms. *International Journal of Biological Sciences*, 19(8), 2588.

XV. Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

Estudio sobre estrategias metacognitivas y habilidades sociales

Título del estudio: Estrategias metacognitivas y habilidades sociales en estudiantes con discapacidad de una universidad privada de Quito durante el periodo septiembre 2024 a diciembre 2024.

Objetivo del estudio: Analizar las estrategias metacognitivas y su influencia en las habilidades sociales en estudiantes con discapacidad de una universidad privada de Quito durante el periodo septiembre de 2024 a diciembre de 2024.

Riesgos: No existen riesgos.

Protección de su información personal: Toda la información recogida será almacenada de manera segura y se mantendrá en confidencialidad, solo el equipo de investigación tendrá acceso a ella.

- No registramos ninguna información personal sobre usted y los datos personales que pudieran aportarse.
- Los datos recolectados serán tratados de acuerdo al artículo 66 numeral 19 de la Constitución de la República del Ecuador, que establece el derecho a la protección de datos de carácter personal.

 No compartido



* Indica que la pregunta es obligatoria

Participación voluntaria *

Yo declaro mi decisión de participar libre y voluntariamente en la investigación, no obstante, tengo la posibilidad de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin que esto me cause perjuicio alguno.

- ☐ Sí
- ☐ No

Anexo 2. Inventario de Estrategias Metacognitivas

Parte 1

1 = No lo hago nunca, 2 = Lo hago rara vez, 3 = Lo hago a menudo, 4 = Lo hago siempre

1. Hago pausas regulares para chequear si comprendí lo que estoy estudiando				
2. Hago cuadros o diagramas para resumir y estudiar				
3. Me pregunto si el tema nuevo está relacionado con lo que ya sé				
4. Me pregunto si me esforcé suficiente después de estudiar				
5. Organizo mi tiempo para conseguir mis objetivos				
6. Me pregunto si conseguí alcanzar mis objetivos una vez que he terminado				
7. paro y reveo las explicaciones de clases cuando algo no entiendo				
8. Estudio más lento cuando el tema es difícil				
9. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de comenzar a estudiar				
10. Pido ayuda a otros cuando no entiendo				
11. Me impongo objetivos específicos antes de comenzar a estudiar				
12. Uso mis fortalezas intelectuales para compensar mis debilidades intelectuales				
13. Me pregunto si sé cómo controlar el aprendizaje				
14. Adapto la forma de estudio a la situación				
15. Me pregunto si estoy motivado				
16. paro y reveo las explicaciones en libros cuando algo no entiendo				
17. Hago una lectura general del tema antes de empezar a estudiar				
18. Me pregunto si soy bueno organizando la información				
19. Me pregunto si sé cómo encontrar información en la biblioteca o en Internet				
20. Me pregunto si estoy ansioso				
21. Hago pausas y me pregunto si estoy logrando mis objetivos				

Parte 2

1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre

22. Estudio en grupo de compañeros				
23. Me pregunto si conozco distintas formas de estudio				
24. Organizo el material a estudiar				
25. Confío en mis capacidades				
26. Comprendo cuáles son mis debilidades y fortalezas intelectuales				
27. Creo mis propios ejemplos para entender lo que estudio				
28. Trato de expresar lo que estudio usando mis propias palabras				
29. Puedo controlar mi nivel de ansiedad				
30. Presto atención conscientemente a las explicaciones de conceptos importantes				
31. Puedo motivarme a aprender cuando lo necesito				
32. Uso distintas formas de estudio				
33. Me pregunto si aprendí lo suficiente después de estudiar				

Anexo 3. Escala de Habilidades Sociales

	ITEMS	N	RV	AV	AM	S
01	¿Presta atención a la persona que le esta hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que le está diciendo?					
02	¿Inicia conversaciones con otras personas y luego las mantiene por un momento?					
03	¿Habla con otra persona sobre cosas de interés mutuo?					
04	¿Determina la información que necesita saber y se la pide a la persona?					
05	¿Permite que los demás sepan que está agradecido con ellos por algo que hicieron por Ud.?					
06	¿Se esfuerza por conocer nuevas personas por iniciativa propia?					
07	¿Ayuda a presentar a nuevas personas con otras?					
08	¿Dice a los demás lo que le gusta de ellos o de lo que hacen?					
09	¿Pide ayuda cuando la necesita?					
10	¿Elige la mejor manera de ingresar en un grupo que está realizando una actividad y luego se integra en él?					
11	¿Explica instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirlas fácilmente?					
12	¿Presta cuidadosamente atención a las					

	instrucciones y luego las sigue?					
13	¿Pide disculpas a los demás cuando Ud. hace algo que sabe que está mal?					
14	¿Intenta persuadir a los demás que sus ideas son mejores o más útiles que las de ellos?					
15	¿Intenta comprender y reconocer las emociones que experimenta?					
16	¿Permite que los demás conozcan lo que siente?					
17	¿Intenta comprender lo que sienten los demás?					
18	¿Intenta comprender el enfado de otra persona?					
19	¿Permite que los demás sepan que ud. se interesa o se preocupa por ellos?					
20	¿Cuándo siente miedo, piensa por qué lo siente, y luego intenta hacer algo para disminuirlo?					

	ITEMS	N	RV	AV	AM	S
21	¿Se da a sí mismo una recompensa después de hacer algo bien?					
22	¿Reconoce cuándo es necesario pedir permiso para solicitar algo, y luego lo pide a la persona indicada?					
23	¿Ofrece compartir sus cosas con los demás?					
24	¿Ayuda a quien lo necesita?					
25	¿Si Ud. y alguien están en desacuerdo trata de llegar a una solución que le satisfaga a ambos?					
26	¿Controla su carácter de modo que no se le "escapan de las manos las cosas"?					
27	¿Defiende sus derechos dando a conocer cual es su postura?					
28	¿Conserva el control cuando los demás hacen bromas?					
29	¿Se mantiene al margen de situaciones que podrían ocasionarle problemas?					
30	¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse?					
31	¿Le dice a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no le gusta?					
32	¿Intenta escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan de Ud.?					
33	¿Expresa un cumplido al otro equipo después de un juego si ellos se lo merecen?					
34	¿Hace algo que le ayuda a sentirse en la situación del otro?					
35	¿Determina si lo ha dejado de lado en una actividad y luego hace algo para sentirse mejor					

	en esa situación?					
36	¿Mantiene a los demás cuando siente que un amigo no ha sido tratado de manera justa?					
37	¿Si alguien está tratando de convencerlo de algo, Ud. piensa en la posición de esa persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer?					
38	¿Intenta comprender la razón por la cual ha fracasado en una situación?					

	ITEMS	N	RV	AV	AM	S
39	¿Hace frente a las situaciones de estrés o tensión que se le presentan?					
40	¿Comprende de qué y por qué ha sido acusado y, luego piensa en la mejor forma de llevar la relación con la persona que hizo la acusación?					
41	¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista, antes de una conversación problemática?					
42	¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?					
43	¿Si se siente aburrido, intenta encontrar algo interesante que hacer?					
44	¿Si surge un problema, intenta determinar que lo causó?					
45	¿Determina de manera realista lo que le gustaría realizar antes de empezar una fiesta?					
46	¿Determina de manera realista que tan bien podría realizar una tarea antes de iniciarla?					
47	¿Determina lo que necesita saber y como conseguir esa información?					
48	¿Determina de forma realista cuál de sus problemas es el más importante y el que debería ser solucionado primero?					
49	¿Considera diferentes posibilidades y luego elige la que le hará sentirse mejor?					
50	¿Es capaz de ignorar distracciones y solo prestar atención a lo que quiere hacer?					