



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en
estudiantes de una universidad privada de Cusco, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Visaga Zambrano, Maria Graciela (orcid.org/0000-0002-6634-3861)

ASESOR:

Dr. Contreras Rivera, Robert Julio (orcid.org/0000-0003-3188-3662)

CO-ASESORA:

Mg. Yucra Camposano, Jennifer Fiorella (orcid.org/0000-0002-2014-1690)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles.

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A Dios Padre, por la delicadeza de su amor paternal.

Agradecimiento

A mi madre

Te llevaré en mi corazón por siempre
mami; hasta el cielo.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	22
3.1. Tipo y diseño de investigación	22
3.2. Variables y operacionalización	22
3.3. Población, muestra y muestreo	24
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
3.5. Procedimientos	27
3.6. Método de análisis de datos	27
3.7. Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	29
V. DISCUSIÓN	38
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	45
ANEXOS	53

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Validez de los instrumentos	26
Tabla 2. Confiabilidad de las variables.	26
Tabla 3. Frecuencia entre Estrategia Metacognitiva y Comprensión	27
Tabla 4 Lectora Frecuenci entre Planificación y Comprensión Lectora	30
Tabla 5. Frecuencia entre Supervision y Comprension lectora.	31
Tabla 6. Frecuencia entre Evaluacion y Comprension lectora.	32
Tabla 7. Prueba de normalidad.	33
Tabla 8. Prueba de correación entre Estrategias Metacognitivas y Comprension Lectora.	34
Tabla 9. Prueba de correlación entre Planificación y Comprensión lectora	34
Tabla10. Prueba de correación entre Supervisión y Comprensión lectora	36
Tabla11. Prueba de correación entre Evaluación y Comprensión lectora	37

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general; determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022; fue un estudio básico correlacional, descriptivo, cuantitativo, de enfoque no experimental. Por otro lado la muestra estuvo conformada por 120 estudiantes universitarios, a quienes se aplicaron dos cuestionarios en escala de Likert, instrumentos que fueron debidamente adaptados. El muestreo fue no probabilístico. Finalmente se obtuvo como resultado un Pearson de 0.824, nivel de significancia de $p= 0,00$, (Sig. $<0,05$). Así, se pudo comprobar una correlación positiva de intensidad alta entre la primera variable: estrategias metacognitivas y la segunda variable: comprensión lectora.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas, comprensión lectora, estudiantes universitarios.

Abstract

The present investigation had as a general objective; determine the relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in students of a Private University of Cusco, 2022; it was a basic correlational, descriptive, quantitative study, with a non-experimental approach. On the other hand, the sample consisted of 120 university students, to whom two Likert scale questionnaires were applied, instruments that were duly adapted. Sampling was non-probabilistic. Finally, a Pearson of 0.824 was obtained as a result, significance level of $p= 0.00$, (Sig. <0.05). Thus, it was possible to verify a positive correlation of high intensity between the first variable: metacognitive strategies and the second variable: reading comprehension.

Keywords: Metacognitive strategies, reading comprehension, university students.

I. INTRODUCCIÓN

Desde épocas muy tempranas, el hombre ha intentado vislumbrar; reflexivamente su propio *cognōscere* (Capánaga, 1974). El conocimiento es el reflejo y consecuencia del aprendizaje; porque aprender es saber y el movimiento de este saber y los conocimientos, es el tiempo del pensamiento. Según la *Teoría Agustiniiana del Conocimiento*; lo inmutable es el verdadero objeto del conocimiento, la mente humana dotada de razón e inteligencia, es capaz de entender y descubrir la verdad, con el pensamiento, conduciendo así; a la persona hacia el conocimiento (Oroz y Galindo, 1998). El santo de Hipona, reconoce en el hombre un firme propósito de elaborar conocimiento desde otros conocimientos (Ortúzar, 2020).

El pensamiento se formaliza por la intervención de lo sensorial y la razón. Para Cassier (1986), el conocimiento es la *acción conscientis*, que permite explicar aquello que acontece dentro de lo cierto y verdadero; es decir la realidad. El hombre necesita del conocimiento para poder comprender su entorno, así surge la metacognición, que en su aspecto más general es la cognición sobre la cognición, constructo que desde sus orígenes ha generado desacuerdos que hasta hoy resultan irreconciliables (Sarbazi et al., 2021).

Durante décadas el memorismo, como estrategia de aprendizaje, ha incentivado la falta de reflexión, aspecto que direcciona hacia un escaso o casi nulo hábito lector. (Alexander y Jetton, 2000). En la década de los 80 y 90 se hizo evidente la falta de entrenamiento y preparación en los estudiantes ingresantes a instituciones universitarias, carecían de competencias y habilidades específicas; como son: el análisis, reflexión y crítica; se convirtió desde entonces en una mal endémico (Acosta y Lamela, 2019).

Actualmente, la metacognición, ha cobrado notoriedad y vigencia, porque se ha comprendido finalmente; que la lectura y la comprensión de textos son actividades de gran complejidad, que involucra la interacción de lo cognitivo y metacognitivo, y es precisamente este último; el que motiva en el lector el desarrollo de una conciencia de autocontrol; que al evaluar el proceso lector, posibilitar el pronóstico de posibles dificultades en el aprendizaje (Carpio, 2018).

La tecnología ha revolucionado el hábito lector; se ha convertido en un fenómeno híbrido, que navega entre lo bueno y lo malo (Salazar y Vélez, 2017). Se

observa hoy, con gran preocupación la proliferación imparable de hábitos adictivos a estos medios, aspecto que ocasiona en los jóvenes serias deficiencias de concentración, falta de dominio de su propia lengua, lenta fluidez en el lenguaje, entre otras disfunciones cognitivas, las mismas que se evidenciarán posteriormente, en claras falencias de la capacidad de procesamiento de datos, percepción y comprensión de la información, que cada estudiante maneja. La lectura en pantalla disminuye la capacidad de atención, retención y comprensión del texto, porque interfiere el normal funcionamiento cognitivo.

Según Alcas et al. (2019), existe actualmente un sinnúmero de problemas que afronta la educación superior. En el caso de la formación universitaria; actualmente, exige nuevos niveles de desempeño; porque se ha convertido en el referente más eficaz, del desarrollo económico y sociocultural de una sociedad (Kung y Aziz, 2020).

La desmotivación, el desarraigo y la falta de compromiso, son algunos aspectos de la problemática estudiantil, sin embargo el problema más grave, es el bajo rendimiento académico y la ausencia de hábito lector. Actualmente la lectoescritura, es un problema de aprendizaje, que diversos especialistas denominan; un factor de bajo rendimiento. Según los modelos actuales; la comprensión lectora no se circunscribe a un simple reconocimiento de frases (Dávalos et al., 2019).

A nivel internacional; en las primeras conclusiones del informe Skills Outlook 2021 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se señala; que después de haber realizado la correspondiente evaluación del procesamiento lector, el análisis y comprensión de textos, a estudiantes de secundaria y superior, los hallazgos evidenciaron, que es precisamente en los primeros ciclos de la etapa universitaria, cuando se inicia el proceso de desarraigo del hábito lector, manifestándose la falta de interés en el quehacer académico, perjudicándose de sobremanera la comprensión lectora (OCDE, 2021).

Diversos estudios revelan, que las severas restricciones que se tuvo que afrontar por la pandemia, han ocasionado serios problemas en la comunicación interpersonal. La educación superior se tuvo que adaptar a una nueva realidad virtual, el hábito lector fue reemplazado por las redes sociales, creándose una perniciosa necesidad de inmediatez en la información (Delgado et al., 2019).

En Europa; España ha integrado programas de desarrollo de competencia comunicativa, en ocho de las diecisiete comunidades autónomas, precisamente con el objetivo de fomentar habilidades lingüísticas y comprensión lectora, aspecto que preocupa de sobremanera, a la gestión gubernamental española. Durante la pandemia, la educación superior se tuvo que adaptar a una nueva realidad virtual, el hábito lector fue reemplazado por las redes sociales (Alcas et al., 2019).

A nivel de Latinoamérica, de acuerdo al último reporte del Banco Mundial (2018) las cifras han demostrado, que en los países de la región; los universitarios, presentan serios problemas en sus habilidades lingüísticas y lectoras, por lo que no alcanzaron con los niveles que se exige en la educación superior. En Colombia, de acuerdo al último reporte de medición del Saber Pro (2021), el 25 % de los postulantes que dieron el examen de ingreso a universidades, elaboraron textos carentes de cohesión y coherencia, por otro lado se pudo determinar que los estudiantes tuvieron mayor dificultad en el rubro correspondiente a lectura interpretativa (ICFES, 2021).

A nivel nacional, las políticas de gestión, seguidas en el sector educación, en los últimos diez años, no han sido las más acertadas, por el contrario, en muchos casos han reflejado la inestabilidad de los poderes del Estado y el desgobierno de un país que sufre con frecuencia de corrupción y falta de estabilidad.

El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), como ente acreditador y regulador de la calidad en el proceso educativo, establece; cuales son los niveles que se deben alcanzar en comunicación oral y comprensión de textos (SINEACE, 2018). De acuerdo a la última evaluación Pisa del 2018, nuevamente no se ha podido cumplir con los niveles de calidad en comprensión de textos, nos ubicamos en el puesto 65 de 72 (PISA, 2018).

A nivel regional, la existencia de diversos dialectos en la Región, han ocasionado serias dificultades en la práctica lectoras de estudiantes de nivel superior, se han reportado dificultades en la gestión e implementación de programas en habilidades lingüísticas y de lectoescritura; en la población rural quechua hablante, la misma que conserva sus costumbres y componentes lingüísticos propios, motivo por el que el aprendizaje se debe impartir en atención, a las características y necesidades del estudiante (Acosta, 2019).

A nivel local, se ha observado, que el encierro motivado por la pandemia ha generado serias dificultades y deterioro en la comunicación y lenguaje oral de los estudiantes; la educación virtual, ha alejado a los estudiantes de los hábitos lectores. En las universidades, el panorama no es distinto, precisamente la institución de enseñanza superior, donde fue posible realizar el presente estudio, no es ajena a la problemática descrita anteriormente, en esta institución, se ha evidenciado serios problemas en la práctica de habilidades lectora mediante informes de los distintos docentes, la pandemia y el encierro han creado serios perjuicios en la producción académica.

En este sentido, se ha planteado como problema general: ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada de Cusco, 2022? y como problemas específicos: a). ¿Cuál es la relación entre la dimensión planificación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?; b). ¿Cuál es la relación entre la dimensión supervisión y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?; c). ¿Cuál es la relación entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?

El presente estudio investigación tiene justificación teórica, por el aporte que brinda en la actualización de la información y contribución al quehacer científico; por los hallazgos encontrados sobre el uso de la metacognición y la gestión de una adecuada comprensión lectora en el entorno universitario. Los presupuestos teóricos que justifican la problemática expuesta, tienen como finalidad avanzar en conocimiento, siguiendo una línea de investigación (Onwuegbuzie, 1997). “La investigación tiene como finalidad establecer pautas para el debido análisis del conocimiento” (Caminotti, y Toppi, 2020, p. 123).

Tiene justificación práctica debido a que “contribuirá en el planteamiento de soluciones frente a problemas específicos” (Tamayo, 2005, p. 211). Según Baena (2017), Salinas y Cárdenas (2009), toda investigación brinda aportes prácticos, directos o indirectos sobre el problema planteado. En el presente estudio se ha implementado procesos de observación y análisis en la lectura de textos, los mismos que forman parte del material académico, con la finalidad de saber y conocer las cualidades de una determinada temática. De igual manera, contribuyó

a desarrollar competencias superiores que promuevan una mejor formación académica profesional en las universidades.

Se justifica metodológicamente, teniendo en cuenta que “se ha propuesto un nuevo instrumento que permitirá obtener conocimiento confiable y valido” (Fernández, (2006), p. 42). El presente estudio se sustenta metodológicamente, porque se utilizaron confiables debidamente validados por profesionales peritos en la materia, de acuerdo a la rigurosidad que exige todo estudio que pretenda en algo aportar a la investigación académica.

Por último, tiene justificación social, porque se ha demostrado “relevancia social, denotando trascendencia en un aspecto de la dinámica social” (Arias (2012), p. 132). La investigación plantea nueva argumentación que puede contribuir en el planteamiento de posibles soluciones, sobre la comprensión de narrativas en el material académico y la utilización de metacognición.

Teniendo en consideración los argumentos anteriormente expuesto, se plantea como objetivo general: Determinar la relación entre la estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022, y como objetivos específicos: a). Determinar la relación entre la dimensión planificación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022; b).Determinar la relación entre la dimensión supervisión y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022; c).Determinar la relación entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.

La hipótesis general en la investigación es: Existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, el 2022; y como hipótesis específicas: a).Existe relación entre la dimensión planificación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?; b). Existe relación entre la dimensión supervisión y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022; c).Existe relación entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?

Las limitaciones que se han evidenciado en la investigación son: exigüidad, en la data disponible y/o confiables, en todos los ámbitos nacional e internacional, aspecto que posibilita un límite en el alcance del análisis, por otro lado se ha

evidenciado dificultades al buscar información sobre el tema, debido a la situación de emergencia que se ha dado, motivo por el cual los estudios en su mayoría han sido cualitativos.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, Chablé (2020), realizó una investigación, que tuvo como propósito determinar la correlación existente entre la lectura y las estrategias metacognitivas en la educación universitaria. La metodología se enmarco dentro de las características de estudio básico, descriptivo correlacional, no experimental. Constituyeron la muestra 132 participantes, estudiantes de una Universidad Privada de Lima, el muestreo fue no probabilístico. Se trabajó con encuestas, los instrumentos fueron textos e inventarios específicos previamente elaborados. Los resultados, evidenciaron el acierto en la utilización de estrategias metacognitivas lectoras para el pronóstico de habilidades de comprensión lectora ($F(3,86) = 7.590$, $p = .000$, $R = .458$, $R^2 = .2019$). Se concluye que hay una correlación significativa alta entre las variables materia e investigación.

Smith (2018) realizó un estudio que tuvo como objetivo, determinar la correlación entre el uso de estrategias de metacognición y el establecimiento de bases de una mejor habilidad en comprensión lectora, dentro del entorno de la educación universitaria. La metodología se orientó hacia un análisis descriptivo de nivel correlacional, no experimental. Por otro lado, 93 estudiantes universitarios, constituyeron la muestra. El muestreo fue no probabilístico. Se recolectó la información y data a través de técnicas como la observación y encuestas, para valorar y medir las variables. Los resultados evidenciaron un $r(19) = .35$, $p = .122$. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se evidencio la existencia de correlación positiva moderada entre ambas variables.

Altunkaya y Sülükçü (2018), en una investigación en Irán, demostró la existencia de una relación entre estrategias que nacen de la metacognición y destrezas de comprensión de lectura, dentro del contexto universitario. Estudio correlacional, de tipo descriptivo, no experimental. La muestra examinada se integró de 120 universitarios iraníes de EFL de la University Shahid Bahonar of Kerman and University Valiasr de Rafsanjan. En la medición se hizo uso de dos cuestionarios. De acuerdo a los resultados se evidenció un $r = 0,65$ con un valor $P = 0,00$. Por lo que se pudo concluir; confirmando alta correlación positiva, respecto de las variables propuestas.

Aşıkcan y Sabán (2018), realizaron un estudio, que se propuso determinar la relación entre estrategias de metacognición y el acto lector dentro del entorno de

educación universitaria. Fue una investigación básica, cuantitativa y correlacional. 150 estudiantes de la Universidad Necmettin Erbakan en Turquía, constituyeron la muestra. Las mediciones se realizaron través de la aplicación de un cuestionario, para el caso de cada variable. Los resultados evidenciaron una relación significativa $r= 0.35$. Por lo que los investigadores concluyeron, que los niveles de conciencia metacognitiva mantiene una relación significativa alta respecto de la variable comprensión lectora.

Lee (2018), realizó un estudio que estuvo dirigido a determinar el nivel de correlación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, así como determinar la autoeficacia en el proceso lector en estudiantes universitarios. La metodología, fue cuantitativa correlacional, cuasi experimental. 150 universitarios ecuatorianos de Ambato, constituyeron la muestra. Se recolectó los datos cuantitativos, haciendo uso de encuestas, el autor considero esta técnica porque permite hacer predicciones a largo plazo. Los instrumentos fueron: Prueba de Educación Básica para Adultos (TABE) y el Cuestionario de Estrategias de Conciencia Metacognitiva de Lectura. Los resultados, evidenciaron una correlación positiva de significancia respecto de las variables cuantificadas en la investigación.

A nivel nacional, Mogrovejo (2019), realizó una investigación que tuvo como propósito, precisar de qué forma se relaciona la utilización de estrategias que parten del principio de la metacognición, y la comprensión de los textos en el entorno universitario. Se hizo un análisis del uso de medios de control, que motivan la autonomía en el aprendizaje. Metodológicamente corresponde a un estudio básico, descriptivo, correlacional. Se tomó como muestra a 105 universitarios de una Universidad Pública de Arequipa, Perú. La recolección de data, se realizó a través de encuestas y cuestionarios, el propósito fue valorar el uso de las estrategias en el acto lector, en la rutina académica de los estudiantes, y precisamente los resultados, confirmaron la correlación positiva media ($r= 0,773$), en el uso de estrategias de metacognición y la comprensión en la lectura de texto.

Quicaña (2022), realizó un estudio, que planteó como objetivo determinar de qué manera se relaciona la utilización de estrategias de metacognición en una muestra de 83 estudiantes universitarios y la comprensión de los textos, que son material de actividades académicas, en una Universidad Pública de Andahuaylas. Estudio correlacional, descriptivo, no experimental. Se utilizaron como instrumentos

para la medición de ambas variables: un cuestionario, para la valoración de las estrategias metacognitivas, para efectivizar la medición de la comprensión de textos, se utilizó una prueba escrita. El estudio constato en los resultado un $r= 0,39$, por lo que se concluyó, confirmando la correlación baja, respecto de las variables propuestas. Por otro lado, un aporte que se extrae de la investigación, es cuando el autor señala, que existe un inadecuado manejo del razonamiento inferencial, en la lectura, es un mal endémico, que dificulta el correcto procesamiento cognitivo de la información.

Córdova y Campana (2020), realizaron un estudio, que se propuso medir dos variables y establecer la relación posible entre ambas, como primera variable se consideró las estrategias metacognitivas, la segunda variable fue la comprensión de textos, en una muestra de 149 universitarios de Educación Superior de Huaral. Los datos fueron recolectados mediante encuestas y cuestionarios. Metodológicamente fue un estudio correlacional, descriptivo, no experimental. Los resultados evidenciaron una correlación ($r= 0,718$ y el $p = 0,000$). Por lo que los investigadores demostraron la correlación buena entre las variables de estudio. Dentro de los hallazgos los autores concluyen que la conciencia metacognitiva posibilita la indagación de procesos de creación y construcción de elementos simbólicos, a través de procesos metacognitivos de análisis y reflexión.

Terán (2018), se propuso establecer la relación entre dos variables, por un lado las estrategias que se fundamentan en la metacognición y por otro lado la comprensión de textos, en el entorno universitario, puesto que la muestra se constituyó por 92 universitarios, pertenecientes a una Universidad Privada de Lima. Metodológicamente el estudio fue básico, no experimental, cuantitativo y correlacional. La recolección de data se hizo a través de encuestas y los cuestionarios utilizados fueron previamente adaptados. Finalmente través de los resultados ($Wald 34,283$; $gl: 1$ y $p: 000 < \alpha, 01$), se pudo concluir, confirmando la correlación positiva nivel medio, respecto de las variables propuestas en la investigación. Por otro lado en el estudio se señala la importancia de las estrategias metacognitiva de planificación que significa en esencia la proyección de un quehacer, orientado hacia un objetivo o meta.

Navarro (2019) llevó adelante un estudio que se planteó como objetivo determinar la relación de dos variables, el uso de las estrategias de metacognición

y la práctica lectora y comprensión de textos, en una muestra de 132 universitarios de una Universidad Privada de Lima. Metodológicamente, fue un estudio básico, descriptivo, no correlacional. Por otro lado en el caso de la recolección de datos, se utilizó como instrumentos de medición el Test de Cloze y un Cuestionario para medir el uso de parte de los estudiantes, de estrategias metacognitivas de lectura. De acuerdo a los resultados se pudo evidenciar un $r = 0.01$, el $p = .000$, significancia ($\alpha = 0,05$). Por lo que la investigadora, demostró la correlación significativa respecto de ambas variables.

Del Pozo (2019), en una investigación que llevó adelante, se propuso establecer de qué manera se relacionan las estrategias que tienen su origen en los principios de metacognición y la comprensión de textos, en una muestra de 77 estudiantes de una Universidad Nacional de Cusco. Metodológicamente corresponde a una investigación base, correlacional y descriptiva. Se utilizaron como instrumentos de medición dos cuestionarios, para el caso de cada variable. Los resultados evidenciaron un Chi cuadrado de Pearson de 0.000. Se concluyó; que existe una correlación positiva entre ambas variables materias del estudio.

En el presente estudio, dentro de las bases teóricas, se ha considerado como variable 1: las estrategias metacognitivas. Con el fin de desarrollar su conceptualización y dimensiones, se ha recurrido a los(as) siguientes autores(as):

Según Ríos (1999), las estrategias de metacognición son “un conjunto de operaciones que tienen como finalidad controlar y regular el procesamiento de la información y abarca; el planificar (las acciones pertinentes con los fines trazados), supervisar el plan y evaluar los resultados y desempeños (p. 146).

Zimmerman (2000), define las estrategias metacognitivas, desde el enfoque de la Teoría de la Socio-Cognición en la instrucción y la autorregulación, como el conjunto de acciones dirigidas a la adquisición de habilidades, a través de la percepción. Nuevos estudios han demostrado, que la perspectiva cognoscitiva, es importante en la formación académica superior.

Para Pinzas (2000), las estrategias metacognitivas provienen de los procesos cognitivos conscientes, como el pensamiento, el mismo que motiva nuevas formas de concretar óptimamente, las distintas actividades académicas, las mismas que pueden ser ejecutadas de manera más efectiva, si desde el inicio se analiza; que se sabe y como se puede saber más.

Martínez (2011), las define como el correcto dominio que alcanza todo sujeto, de su propio conocimiento, reconociendo el contenido de su aprendizaje, en sus diferentes niveles y objetivos. El individuo debe reconocerse, como el directo planificador y ejecutor de acciones.

Para Puente (2011), se debe conceptualizar las estrategias de la metacognición desde el autocontrol voluntario de determinados procesos cognitivos, actualmente constituyen el mayor desafío de la educación actual, porque, no es fácil motivar en el estudiante habilidades reflexivas en sus aprendizajes.

Para Arciniegas, E. y López, G. (2012), la metacognición promueve la autorregulación en el individuo, no es suficiente el conocimiento metacognitivo es necesaria la acción que permita llevarlo a efecto.

Flavell tomando como referencia sus primeras investigaciones sobre la memoria, introduce el término: metacognición y lo define como el concepto o idea que cada sujeto forma respecto de la formación y control de su propia cognición. Es responsabilidad del individuo proponer tácticas y razonamientos que le permitan ejercer el control o administración, de sus nuevos saberes, a través de la vigilancia (como se citó en Valenzuela, 2019). Para Flavell (1985), la conciencia reflexiva, es uno de los elementos, que define; la naturaleza intrínseca de las estrategias cognitivas, por lo que es importante tener presente los estadios del desarrollo cognitivo, en todo ser humano.

Piaget (1989), es el autor que explica en detalle las características de cada estadio del proceso cognitivo, partiendo desde una primera etapa de reflejos innatos, sin embargo es en la infancia, cuando se construyen las bases de los complejos esquemas de patrones comportamentales, diversos autores opinan que es esta etapa la más crucial, porque es cuando se diseñan los modelos de pensamiento a partir de representaciones, que sirven como fundamento en posteriores interpretaciones de la realidad que le rodea. Las estrategias en el aprendizaje generan nuevo conocimiento a través de la práctica y el error, el individuo se convierte en el agente generador y procesador de la información.

Teniendo en vista, la relación entre aprendizaje y estrategias metacognitivas, diversos autores desarrollan el tema desde diferentes enfoques: Según Ausubel (1983), el aprendizaje es un continuo organizar, comprender y relacionar las

experiencias previas y la nueva información. Esta incorporación de lo nuevo a lo ya existente, se da de modo significativo, de este modo la experiencia se constituye en una base de la estructura cognoscitiva. Es importante que el conocimiento se imparta en atención al interés y necesidad del aprendiz. Dentro del aprendizaje, se dan procesos como pueden ser: la lectura y comprensión de textos escritos.

Posteriormente, Bruner (1991) enfatiza la importancia de la contribución del enfoque cognitivo, porque facilitó el estudio e indagación de procedimientos que involucran el crear y construir producciones simbólicas, en el individuo. Por su parte Friedrichs et al. (1970), define la cognición; como una función específica del proceso cognitivo, el ser humano somete a juicio intermitente los mecanismos de los que se vale para poder formar nuevos conocimientos.

Dentro de este marco, es importante establecer un deslinde entre cognición y metacognición, al respecto (Castrillón et al., 2020), define la cognición como el conjunto de procesos que cumplen funciones cognoscitivas, como pueden ser; la atención, el recordar, por su parte los procesos metacognitivos, están integrados por procesos como es el *data processing*, a través de la regulación de la información.

Ríos (1999), por su parte, señala que las estrategias cognitivas, están dirigidas al cumplimiento de un objetivo determinado, por ejemplo la comprensión de una narrativa, sin embargo las estrategias metacognitivas planifican, supervisan y evalúan que ese objetivo sea alcanzado, a través de un conjunto de acciones intelectuales, que actúan de forma combinada.

Respecto de las dimensiones de la primera variable: estrategias metacognitivas, se han identificado diferentes aportaciones teóricas, sugeridas por autores, que se citan a continuación:

Para Ríos (1999), la primera dimensión: planificación; se refiere al reconocimiento de lo que se sabe, de cómo se sabe y de qué manera es posible continuar con el aprendizaje. El individuo determina los alcances y límites de las metas que quiere alcanzar, de esta forma se perfilan los objetivos y metas. Es la etapa de la toma de conciencia y el enfrentamiento a nuevos desafíos en la resolución del quehacer académico, reconociendo en el camino las propias dificultades y fortalezas. Es el reconocimiento que hace el aprendiz; de su propio conocimiento y el de los demás (Ghaith y El-Sanyoura, 2019).

Schraw y Moshman (1995) precisan que la planificación, comprende tres categorías: a).conciencia de su propio saber, que es un saber más; de la propia cognición, b).conocimiento procedimental; que implica el saber cómo se originan los conocimientos, es una categoría relacionada a acciones procedimentales en el uso correcto de los recursos, y c).procedimiento condicional, que es el saber porque y cuando hacer uso de las habilidades cognitivas.

Para Zimmerman (2000), la planificación, es el momento en el cual; el individuo analiza la tarea académica y descompone la actividad en sus distintos elementos, tomando como punto de partida su experiencia o conocimiento previo, elabora la estrategia personal poniendo en valor su propia capacidad, distinguiendo las habilidades de las dificultades.

Jiménez-Rodríguez (2004), se refiere a la dimensión: planificación, como la base del entendimiento o comprensión, porque es una acción que guía el pensamiento hacia el pleno conocimiento de uno mismo, para convertirse posteriormente en evaluadores de su saber y conocer.

Según Rodríguez (2004), la planificación, implica el reconocimiento de una necesidad o dificultad, para luego desarrollar la forma de poder hacerle frente, dentro de un marco estratégico; esta dimensión le permite al sujeto no solo el poder autoregular y controlar su comportamiento. En esta primera etapa de planificación es posible elegir las estrategias de acuerdo a las dificultades en el acto lector.

Puente (2011), reafirma la importancia y sentido de la dimensión: planificación, como principal componente de las estrategias basadas en los principios de metacognición, porque son el fundamento de las metas y objetivos, los mismos que son el reflejo de las expectativas y deseo del aprendiz de conseguir y demostrar la competencia y habilidad, con la que cuenta, es de esta forma que el individuo permanece en constante evaluación.

Pacheco (2012), define la dimensión: planificación, como el medio por el cual el sujeto ejecutor consigue monitorear, controlar o verificar el nuevo aprendizaje; es la etapa del establecimiento de los objetivos y metas. Para el autor la planificación está dirigida necesariamente al cumplimiento de posibles logros para finalmente alcanzar objetivos más concretos.

Arciniegas y López (2012) señalan que esta dimensión, promueve en el individuo la posibilidad de saber más de lo que sabe, explicar el origen de los

nuevos conocimientos y solucionar las dificultades que surgen en el proceso, así por ejemplo en los procesos de lectoescritura, el lector asume consiente y voluntariamente la ejecución de diversas acciones como son: la selección, producción y evaluación para poder comprender o escribir un texto determinado.

Martínez (2011), reafirma el alcance de la planificación, como componente de la metacognición, porque servirán de apoyo en el control del aprendizaje, por lo que se refiere al monitoreo de tácticas que se ajustan de acuerdo a la experiencia del individuo, siguiendo así, un enfoque estructurado, para alcanzar la meta cognitiva.

Sobre la segunda dimensión: supervisión, Ríos (1999), la define como la etapa del monitoreo, porque es el momento en el cual; el aprendiz, haciendo uso de distintas estrategias, ejerce la autoobservación y autocontrol, para supervisar sus progresos. (Schraw y Moshman, 1995). La supervisión es el componente procedimental del proceso de aprendizaje. Son útiles como estrategias metacognitivas; el uso de cuestionarios con autopreguntas, que son el primer indicador de la dimensión supervisión (Escorcía et al., 2017).

Para Pacheco (2012), la supervisión, debe darse de forma progresiva, dentro del proceso de ejecución de la tarea académica, lo que hace posible que el aprendiz pueda tener seguridad en el progreso de su formación. Otro factor relevante de esta vigilancia, es la corrección que puede aplicarse, si así fuera el caso.

Puente (2011), señala que es a través de la dimensión: supervisión, que es posible optimizar el aprendizaje y la calidad del quehacer académico. El autor enfatiza la importancia de la supervisión, como dimensión de estrategias de metacognición, que facilita el pronóstico del grado de metaconciencia que puede alcanzar el aprendiz, sobre la necesidad de regulación conductual, en función de un criterio, que le permita mantener el interés durante la actividad.

En la supervisión, el aprendiz, puede hacer uso de diferentes operaciones mentales, para poder seleccionar, retener y utilizar, la información, que en principio es; el primer conocimiento. Debe elegir estrategias, que le permitan desarrollar comportamientos metacognitivos, como es el poder identificar de forma efectiva el argumento base del texto; luego, deberá ejercer control sobre los procesos que conlleven a las conclusiones, finalmente el sujeto deberá realizar medidas de corrección frente al error (Jiménez-Rodríguez, 2004).

De acuerdo a Pinzas (2000), el segundo indicador de la supervisión, es la revisión rápida del texto, que puede decirse que es, una forma de sintetizar el conocimiento, a través de una estrategia que permita el acceso a la información en el menor tiempo posible. Esta primera lectura exploratoria, facilita el poder contar con una visión panorámica del contenido del texto. La supervisión, dice Pinzas (2000), responde a las siguientes preguntas: ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo?

Zimmerman (2000), indica que el fin último de la supervisión, es lograr la máxima eficacia en las acciones y la plena satisfacción en el sujeto, porque no se trata únicamente de perfeccionar la autoobservación y autorregulación; la supervisión, busca también conseguir mejores resultados, los mismos que serán valorados bajo criterios de idoneidad y evaluación detallada.

Finalmente Martínez (2011), indica que generalmente relacionan la dimensión supervisión con la vigilancia o autovigilancia, sin embargo existe una clara diferencia entre ambos constructos; puesto que la supervisión, a diferencia de la vigilancia, está relacionada a un conjunto de procesos reflexivos como es la autorregulación, la misma que le permite al sujeto a través de una especie de tasación, colocar en valor los procesos reguladores y normalizadores de los diversos productos relacionados al entendimiento.

Respecto de la tercera dimensión: evaluación, Ríos (1999), señala que esta dimensión se refiere a la correspondencia que existe, entre los fines propuestos y los resultados alcanzados, el aprendiz evalúa su propia ejecución, determina si las estrategias seleccionadas son válidas y pertinentes, que es un indicador de la efectividad del proceso. Para Pacheco (2012), la evaluación, permite la verificación de la calidad de una determinada gestión del aprendizaje.

Jiménez-Rodríguez (2004), desde un enfoque más funcional, considera que en esta etapa, se retoma de forma conjunta los distintos procesos mentales, ejercitando habilidades metacognitiva, las mismas que se utilizan para poder identificar pensamientos no útiles o perjudiciales, respecto de los fines que se persiguen.

Para Rodríguez (2004), en la evaluación, convergen las actividades de registro y autocontrol que el individuo lleva adelante, como parte de la revisión de lo eficaz que pueden ser las estrategias seleccionadas para el caso concreto.

Dentro del mismo contexto Pinzas (2000), agrega que la supervisión, además de ser un acto de autocontrol, es autoreflexivo.

Según Zimmerman (2000), la tercera dimensión: evaluación, es una de las funciones de la metacognición que mide y determina el éxito o fracaso del aprendizaje, de acuerdo a las metas cumplidas y la correspondiente aplicación de estrategias. Las preguntas que se hacen, son; si realmente el aprendiz tuvo conciencia de la forma como se han construido los nuevos conocimientos, en cuanto tiempo y cuáles fueron las principales dificultades que se tuvieron que afrontar.

Según Puente (2011), la evaluación, es la etapa de la valoración y reconsideración de los avances o retrocesos, en los propósitos propuestos en la etapa de la planificación, de esta forma será posible definir; si los resultados fueron obtenidos con eficacia y precisión, aspecto que contará como un precedente para tareas posteriores, porque se establecerá una nueva forma de sortear dificultades, en base a la comparación de estrategias.

Finalmente, Martínez (2011), explica, que la tercera dimensión: evaluación, es la etapa del análisis de los logros obtenidos, donde se deberá establecer el alcance de las estrategias seleccionadas. Por otro lado el autor analiza la principal característica en la construcción del nuevo saber, que implica una espontánea complementariedad entre las tres dimensiones, a través de actos reflexivos, que permiten que el individuo pueda tener una mejor visión de los alcances de los planes trazados, es una fidedigna comparación de realidades distintas, que permiten la formación de nuevas ideas, es entonces que el individuo busca la mejora del entorno, reconoce la importancia de la proyección social.

Respecto de la segunda variable: comprensión lectora, se citan diversos autores que definen y desarrollan las dimensiones del constructo, a partir de diferentes enfoques. Según Solé (1998), la comprensión de un texto; es la acción cognitiva de naturaleza dinámica, que implica la participación directa del sujeto, a través del procesamiento explícito de la información (datos que se adquieren en una primera lectura), que permite al lector; relacionar esta nueva información con conocimientos que correspondan a experiencias previas; los mismo que podrán ser modificados, porque finalmente leer implica un comprender, que es descubrir el verdadero significado del texto.

El mayor reto del actual sistema educativos a nivel mundial, es superar la crisis y dificultades en el acto lector (Solé, 1998). Es necesario plantear objetivos a largo plazo, dirigidos a conseguir el adiestramiento en el uso continuo de estrategias, en la lectura, aspecto que favorecerá el desenvolvimiento de lo cognitivo y metacognitivo, motivando en el estudiante el hábito lector continuo y sistemático y el desarrollo de competencias comunicativas, destrezas lingüísticas.

Para Shraw y Sperling (1994), las estrategias desde el enfoque de la metacognición, son una vertiente que incorpora familiaridad entre el lector y el texto mismo. La metacognición, se caracteriza por la atención en la selección de las propias experiencias que el sujeto adquiere, es la comprensión del porque se hace lo que se termina haciendo; que se refiere a la denominada: atención plena, constructo que fue incorporado en procedimientos como la observación, el discernimiento (Ahangari et al., 2020).

Por otro lado, Catalá et al. (2001), establece que la comprensión en el acto lector, es posible; si el estudiante desarrolla dos aspectos: si contextualiza los significados de vocablos y expresiones y por otro lado; si comprende la idea central de una narrativa. Dentro del entorno de la educación superior la exigencia es mayor porque se requiere en el lector, un determinado bagaje cultural y vivencial, que facilite, al sujeto, el poder interactuar con los mensajes del texto.

Para Eilers y Pinkley (2006), es la actitud que permite al lector interpretar el texto, y reconocer que; el comprender implica tomar distancia del propio conocimiento, para poder proceder con la evaluación de un determinado hecho desde la perspectiva de otro.

Según Inga (2008) la comprensión lectora es la raíz o esencia de todo conocimiento, por lo que es imprescindible el ejercitar diversos procesos mentales (dirigidos hacia el almacenamiento, elaboración y traducción de datos), porque el acto de leer conlleva a la apertura de nueva información, nuevos conceptos; aspectos que influirán en la mejora de la capacidad interpretativa del estudiante.

La acción de leer, significa entonces según Pinzas (2013), la construcción de interpretaciones y análisis manifiestos de los postulados insertos en la narrativa, esto significará a largo plazo, la mejora en de la compensaron del argumento. El autor explica, en qué consisten las rutinas o analizadores semánticos y sintácticos del texto.

Salazar y Vélez (2017), consideran que la comprensión lectora, es ante todo una acción cognitiva, porque es la base fundamental en el aprendizaje, es el componente más relevante en la obtención de los desempeños y destrezas en el área educativa. El comprender un párrafo o narrativa exige, que el aprendiz determine cuáles son factores subjetivos que influyen en el desarrollo de sus actividades. Posteriormente podrá evaluar el nivel alcanzado en la comprensión de lo que lee, y finalmente será necesario la implementación de estrategias de mejora continua.

Ocampo y Calero (2018), señalan que el comprender el contenido de un narrativa o texto es la activación o puesta en alerta de competencias lingüísticas y habilidades cognitivas y metacognitivas, que a través del desarrollo de distintas etapas, promueve en el sujeto el argumento de su propio criterio, respecto de un tema determinado.

Vallés (2019), es un notable investigador, que ha evaluado y descrito los componentes del acto lector, desde la perspectiva de los procesos cognitivos. El autor indica que es posible definir el mismo; como un conjunto de etapas que presentan características diversas, así desde el momento de recepción de la información, y la actuación de la memoria inmediata. El autor explica que en sí, el acto lector; puede o no ser consciente y voluntario.

Para autores como Ghaith y El-Sanyoura (2019), la habilidad lectora es una competencia comunicativa, que exige el ejercicio de diversas destrezas lingüísticas y metacognitivas, de esta forma la conciencia lectora que sostiene la comprensión de un texto, motiva al sujeto que lee, para buscar el origen de sus dificultades, caso contrario, le será imposible determinar medidas de corrección que puedan promover la mejora y superación de las dificultades.

Respecto de la primera dimensión de la variable comprensión lectora: nivel literal, Solé (1998) señala que es la capacidad básica que todo estudiante debe desarrollar, para poder avanzar progresivamente a los siguientes niveles. Precisamente es posible que el aprendiz que arribe a este nivel pueda precisar y distinguir la información explícita en la narración, para posteriormente determinar dos aspectos: la data base del texto y los indicadores del espacio-tiempo donde se desarrollaron los hechos, este nivel comprende también el reconocimiento de las características de cada personaje, sean estos reales o ficticios.

Para Catalá et al. (2001), la dimensión: nivel literal, puede definirse como el componente que desarrolla la diferenciación de elementos en la información, que en rigor implica el pleno entendimiento de la caracterización del contenido, (conceptos en forma explícita). Es la primera etapa, del acto lector; su importancia radica en ser la base de las demás etapas del proceso. La correcta comprensión literal, es el principal soporte de una coherente descripción objetiva.

Según Pinzas (2013), la dimensión: nivel literal, facilita al lector el poder enfocar su atención selectivamente en el contenido del texto. Es importante tener presente que el texto; es la conclusión de un proceso de correlación de ideas, organizadas en una composición sistematizada de escritura, y es la lectura la que hace posible el recobrar la intención última del autor, sentido específico que finalmente lo refiere el lector.

Finalmente Vallés (2019), menciona que es en el nivel literal, que el lector puede identificar el orden secuencial de los hechos, pormenorizando la correlación de causa efecto en el contenido. Es la etapa donde se evidencian de mejor forma, las limitaciones y dificultades del lector, aspecto que obedece a diferentes factores, como pueden ser: falta de vocabulario acorde a la edad cronológica, falta de entendimiento de las premisas que contiene el texto.

Respecto de la segunda dimensión de la variable comprensión lectora: nivel inferencial, Solé (1998), refiere que es este nivel, que el aprendiz deduce con eficacia el mensaje que se encuentra en el contenido del texto, por otro lado explica la autora; el sujeto lector deduce mediante inferencias y asociaciones, las secuencias lógicas del argumento e identifica las unidades lingüísticas, para finalmente interpretar el contenido del mensaje.

Para Inga (2008) el comprender un texto inferencialmente, supone un entendimiento no necesariamente explícito, sino más bien metafórico o figurativo involucrándose ciertamente una acción interpretativa. Diversos estudios han establecido, que existe una seria dificultad en la redacción de la síntesis del texto, esto produce un gran perjuicio en el producto final, porque carecería de juicio crítico, que es precisamente el objetivo último de esta esta dimensión.

Pinzas (2013), por su parte afirma que este nivel inferencial; parte de una predicción o anticipación, que se integra con la pericia y experiencia, e inclusive con los conocimientos previos del sujeto; formándose así; un nuevo saber, a través

de la integración de componentes que proviene del texto mismo, esto implica el surgimiento de un conocimiento con enfoque global, que hará posible la deducción y ampliación de la información.

Dentro de la misma línea, Salazar y Vélez (2017), señalan, que el sujeto activo del acto lector, que resulta ser el lector implícito, podrá a través de la lectura comprensiva en el nivel inferencial, puede interpretar la realidad que le rodea, analizar y evaluar la información recogida, sin embargo en la práctica se hace evidente la carencia de habilidades semánticas.

Respecto de la tercera dimensión de la variable comprensión lectora: nivel crítico, Solé (1998), señala que la verdadera evaluación del texto, se evidencia en este estadio, porque se lleva a cabo el reconocimiento y valoración del sentido general del texto. La coherencia y cohesión en la composición, es trascendental en la construcción de un juicio de valoración. El lector podrá identificar la intención del autor, para posteriormente asumir una postura y emitir un juicio, en base a sus propios conocimientos, esto posibilita el poder sintetizar la información, de forma eficaz y conveniente.

Para Catalá et al. (2001), la dimensión: nivel crítico, es la particular habilidad que adquiere el lector, que le permite el poder evaluar los componentes del texto, como pueden ser mensaje, intención, entre otros, identificación que exigirá del lector pericia y experiencia, porque de este nivel, provendrán los argumentos que serán parte de la evaluación del texto.

Eilers y Pinkley (2006), indican que es en este nivel, que el lector despliega todos sus medios y recursos para analizar el contenido textual, que viene a ser un proceso deductivo escalonado y sistemático. Este nivel posibilita al lector el poder confrontar la aceptación de la narrativa y sus saberes previos o inclusive su propia experiencia, para posteriormente establecer el propósito y fin del autor, esta actividad demandará del individuo habilidades que le procuren a largo plazo un pensamiento integrador.

El nivel crítico, es el estadio más complejo, que hace posible la creación de nuevos juicios y valoraciones del texto, es la etapa de la emisión de juicios subjetivos, que viene a ser la interpretación significativa, del contenido del material de lecturas (Pinzas, 2013). El nivel crítico, crea nuevos fundamentos distinguiendo premisas y conclusiones, que responden a razones propias.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Estudio básico, que a partir de un marco teórico, tuvo como finalidad incrementar el conocimiento científico o profundizar los existentes, sin abordar aspectos que impliquen la contratación de esta argumentación teórica con algún aspecto práctico, así mismo se ocupara también de profundizar los conocimientos (Escudero y Cortez, 2018).

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo; este tipo de estudios se relacionan con el tratamiento de la información que es susceptible de ser medida o valorada. Así, es posible el contrastar las hipótesis, teniendo como objetivo describir, explicar, para posteriormente poder predecir de forma objetiva las variables de la investigación, finalmente será posible precisar conclusiones en base a la cuantificación de datos (Hernández et al., 2014).

El Método hipotético - deductivo, se utilizó para pesquisar los datos, este tipo de métodos, surgen a partir de las afirmaciones de las hipótesis (Bernal, 2010). Es un procedimiento metodológico, que se ocupa de la elaboración de hipótesis o premisas que podrían explicar el fenómeno a investigar, posteriormente estas premisas son sometidas a prueba, con la finalidad de obtener conclusiones del experimento (Guanipa, 2010).

Según Torres (2019), en el diseño no experimental, las variables no son manipuladas, en la medición de las mismas. En el presente estudio la población y muestra fueron observadas sin producirse en ellas ningún tipo de intervención. Estudio de tipo descriptivo y explicativo, porque busca establecer cuáles son las características de un determinado fenómeno; que motive un estudio científico (Hernández et al., 2010). De corte transaccional o transversal. Según Mias (2018), los estudios transversales realizan sus mediciones en un solo momento. Por último, fue de alcance correlacional, estas investigaciones tiene como objetivo establecer si las variables, tiene algún tipo de relación (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Variables y operacionalización

3.2.1. Variable 1: Estrategias metacognitivas

Definición conceptual:

Según Ríos (1999), las estrategias de metacognición son “un conjunto de operaciones que tiene como finalidad controlar y regular el procesamiento de la información y abarca el planificar (las acciones pertinentes con los fines trazados), supervisar el plan y evaluar los resultados y desempeños (p. 146).

Definición operacional:

Habilidades que se combinan en el tratamiento de la data o información, indispensables en la utilización de estrategias metacognición, de esta forma se toma en consideración dimensiones como son, el planificar acciones, para posteriormente supervisar el proceso y finalmente evaluar los resultados (Schraw y Moshman, 1995). Se utilizó en el presente caso, cuestionarios con preguntas cerradas en Escala de Likert.

Indicadores: Respecto de la dimensión: Planificación, los indicadores son: plan de acción, Verificación, respecto de la dimensión: Supervisión, la dimensiones son: Revisión rápida de la estructura del texto y Auto preguntas. Respecto de la dimensión: Evaluación, las dimensiones son: resumen y aplicación de estrategias.

Escala de medición: Ordinal en escala de Likert.

Variable 2: Comprensión lectora.

Definición conceptual: Solé (1998), la comprensión de un texto; es la acción cognitiva de naturaleza dinámica, que implica la participación directa del sujeto, a través del procesamiento explícito de la información (datos que se adquieren en una primera lectura), que permite al lector; relacionar esta nueva información con conocimientos que correspondan a experiencias previas; los mismo que podrán ser modificados, porque finalmente leer implica un comprender, que es descubrir el verdadero significado del texto.

Definición operacional: Se utilizó como instrumento un cuestionario en Escala de Likert. Se valoraron los distintos niveles de comprensión de lectura de textos, que en definitiva son las etapas dentro del proceso mismo de acto lector (Pinzás, 2013).

Indicadores:

Dimensión literal: Identifica frases, precisa tiempo y espacio, identifica a los personajes. Dimensión: inferencial: Deduce enseñanzas mensajes, plantea ideas sobre el contenido infiere el significado de las palabras, infiere secuencia lógicas y

la dimensión; nivel crítica: juzga el contenido, capta sentidos implícitos, emite juicio frente al tema tratado, saberes previos.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

Es un conjunto de casuística, que presentan características comunes y determinadas especificaciones (Hernández et al., 2014). Los participantes en la presente investigación fueron 120 estudiantes de una universidad privada de Cusco, matriculados en el año lectivo 2022.

Criterios de inclusión: En la presente investigación son los siguientes:

- Estudiantes mayores de edad
- Estudiantes matriculados en el año lectivo 2022

Criterios de exclusión: En la presente investigación son los siguientes:

- Estudiantes menores de edad
- Estudiantes no matriculados en el año lectivo 2022

3.3.2 Muestra

En una investigación, la muestra, es un subgrupo de un universo, denominado población, que presentan determinadas especificaciones (Torres, 2019) La muestra fue constituida por 120 estudiantes de una Universidad Privada Cusco.

3.3.3 Muestreo

Se utilizó el muestreo no probabilístico. Según Bernal (2010), el muestreo no probabilístico, es aquel donde el investigador despliega acciones en base a su propio juicio subjetivo.

3.3.4 Unidad de análisis:

Es la entidad principal que se está analizando en un estudio (Valderrama, 2013). Estuvo constituido por estudiantes universitarios matriculados en el último año lectivo 2022 en una Universidad Privada de Cusco.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

Las técnicas son recursos que pueden ser empleados en la recolección de data, por lo mismo son necesarios en todo estudio científico o investigación (Rodríguez,

2012). En el presente caso, en primer lugar se utilizó las técnicas de la observación y encuestas, como medio indispensable y necesario en este tipo de estudios. En segundo lugar, se procedió con la recopilación de data, que fue a través de los cuestionarios.

3.4.2 Instrumentos

Como instrumentos se utilizaron los cuestionarios. Este tipo de instrumentos son medios que se emplean en el recojo de la información, son de fácil uso, ofrecen inmediatez en la generación de resultados. En el caso de la comprensión lectora, es necesario un instrumento que requiere; que el contenido de las preguntas se adapten a la realidad y entorno de la muestra (Fynboe et al., 2018).

Ficha técnica de instrumento 1: Estrategias metacognitivas.

Nombre : Inventario de estrategias metacognitivas

Autor : Martínez, R. Fernández, R.

Adaptación : Visaga Zambrano M.G.

Dimensiones: Planificación, supervisión y Evaluación

Baremos : puntuaciones del 1 al 5, categoría alta, media y baja

Duración : 15 minutos

Ficha técnica de instrumento 2: Comprensión lectora.

Nombre : Cuestionario de identificación del nivel de comprensión lectora

Autor : Catalá, G.

Adaptación : Visaga Zambrano M.G.

Dimensiones: Nivel literal, Nivel inferencial, Nivel criterio.

Baremos : puntuaciones del 1 al 5, categoría alta, media y baja

Duración : 15 minutos

3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento:

En la investigación científica, la validez de un instrumento se refiere al grado en el que todo instrumento, puede valorar o medir las variables, porque así será posible saber si se ha medido lo que se debió medir (Hernández y Mendoza, 2018). Al respecto; ambos instrumentos se sometieron a juicio de expertos. El juicio de expertos, otorga a los instrumentos, mayor precisión en su valoración según la gradualidad en el cual está siendo medido.

Tabla 1.*Validación de juicio de expertos.*

Variable	N°	Apellidos y nombres	Especialidad	Dictamen
V1. Estrategias, metacognitivas	1	Gamarra Casafranca Vicente	Doctor en Educación	Aplicable
	2	Silva Huamán Víctor	Magister en Educación	Aplicable
V2. Comprensión lectora	3	Zamora Pérez Lilia Irene	Doctora en Educción	Aplicable

Nota. Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Respecto de la confiabilidad, se aplicó la prueba piloto a una muestra de 30 universitarios, de la misma universidad de los de la muestra, de diferente carrera profesional, sin embargo de características similares. La importancia de la prueba piloto es que propicia la obtención de valores en un estudio preliminar en pequeña escala (Hernández y Mendoza, 2018).

Tabla 2*Confiabilidad de las variables*

	Alfa de Cronbach	N.º de elementos
Estrategias metacognitivas	0,978	30
Comprensión lectora	0,969	28

Nota. La presente tabla muestra los resultados de confiabilidad de los instrumentos

De la tabla 2 se desprende que; según el alfa de Cronbach, se ha obtenido un resultado de 0,979 en el caso de la primera variable estrategias metacognitivas, evidenciándose la existencia de una correlación positiva muy fuerte, asimismo, el resultado de 0,969 en el caso de la variable comprensión lectora, evidencio una correlación positiva muy fuerte.

3.5. Procedimientos

Respecto de la recopilación de datos, proceso importantísimo en la investigación, se efectuó a través de los correos institucionales de la universidad, previa coordinación con la autoridad académica de la Universidad. Posteriormente se pudo aplicar de forma sistemática los instrumentos, previamente adaptados para el caso del presente estudio. Más adelante se tramitó la carta de autorización para fines de aplicar los instrumentos propuestos, en la presente investigación.

Por último se compartió los cuestionarios vía formulario Google Forms. Todo estudio científico se plantea como objetivo solucionar un problema específico, que se ha observado en la realidad o entorno, este proceso está formado por etapas que tiene características específicas de carácter objetivo o subjetivo.

3.6. Método de análisis de datos

Se trabajó la data o datos recolectada en dos etapas, se trabajó inicialmente con los datos provenientes de la prueba piloto, para de esta forma determinar la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, en una segunda etapa se procedió a realizar el trabajo de campo posteriormente se determinaron el nivel de correlación entre las variables respectivamente; así como los niveles de significancia. Para la contratación de las hipótesis, se utilizó la prueba Rho de Spearman.

3.7. Aspectos éticos

En la presente investigación, se respetó la confidencialidad; en la recolección de la información, se tuvo presente en todo momento, el respeto al anonimato de los participantes y la condición o propiedad del autor o autores, acciones que se adoptaron; en el pleno ejercicio de la buena práctica, en la elaboración de productos de investigación científica.

Se tomaron en cuenta principios éticos como son: a) Beneficencia: primó ante todo; el tener presente el bienestar en los participantes, en primer lugar informando los alcances del estudio, protegiendo el derecho que tiene todo participante a la reserva de su identidad y privacidad. Finalmente explicar los beneficios que se podrá aportar, respecto de cierta problemática en el entorno inmediato de los participantes; b).No maleficencia: la información recolectada,

mediante los cuestionarios serán utilizados únicamente para fines académicos; c) Autonomía: la participación de cada uno de los estudiantes debe responder al ejercicio de su libre albedrío y voluntad; d) Justicia: Cada uno de los participantes recibió la información pertinente, por otro lado se atendió en lo referente a dificultad o duda en la resolución de los cuestionarios.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Análisis descriptivo para el objetivo general

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de estrategias metacognitivas y comprensión lectora

		V2: Comprensión lectora				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
V1: Estrategias metacognitivas		Recuento	43	7	2	52
	Bajo	% del total	35,0%	5,0%	2,0%	42,0%
		Recuento	13	9	15	37
	Medio	% del total	10,0%	9,0%	13,0%	32,0%
		Recuento	4	0	27	31
	Alto	% del total	5,0%	0,0%	21,0%	26,0%
	Total	Recuento	60	16	44	120
		% del total	50,0%	14,0%	36,0%	100,0%

Nota. Se muestra tabla cruzada entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora.

Se observa que el 35% de los participantes manifiesta, en comprensión lectora un nivel bajo, en la misma proporción de estrategias metacognitivas. Por otro lado un porcentaje de la muestra, el 5 % evidencia un nivel medio de comprensión lectora y un nivel bajo de estrategias cognitivas. Sin embargo un 2% de los estudiantes evidencian un nivel alto de comprensión lectora y un nivel bajo en estrategias metacognitivas. Por lo que es posible concluir que, de un 100% de los participantes, sea cualquiera el índice de estrategias metacognitivas, el 50% evidenciaron una comprensión lectora baja, un 14% media y un 36% alta.

Objetivo específico 1

Tabla 4

Tabla de frecuencias: relación entre dimensión: planificación y comprensión lectora

		V2: Comprensión lectora				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Dimensión: planificación:	Bajo	Recuento	50	2	0	48
		% del total	41,0%	2,0%	0,0%	43,0%
	Medio	Recuento	27	2	10	41
		% del total	21,0%	3,0%	7,0%	31,0%
	Alto	Recuento	12	0	20	31
		% del total	11,0%	0,0%	15,0%	26,0%
Total	Recuento	85	6	29	120	
	% del total	73,0%	5,0%	22,0%	100,0%	

Nota. Se muestra tabla cruzada de planificación y comprensión lectora.

Se observa que el 41% de los participantes evidencian un nivel bajo de comprensión lectora y en igual proporción en la dimensión 1: planificación. Por otro lado el 2% de los participantes evidencian un nivel medio en la comprensión lectora y nivel bajo en la dimensión 1: planificación, así mismo un 0% evidencia en comprensión lectora un nivel alto, y bajo en la dimensión; planificación. Es posible concluir que, de un 100% de los participantes, sea cualquiera el índice de estrategias metacognitivas, el 73% evidenciaron una comprensión lectora baja, un 22% alta y el 5% media.

Objetivo específico 2

Tabla 5

Tabla de frecuencias: relación entre dimensión: supervisión y comprensión lectora

		V2: Comprensión lectora				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Dimensión supervisión.	Bajo	Recuento	11	44	9	64
		% del total	8,0%	37,0%	7,0%	52,0%
	Medio	Recuento	19	10	2	31
		% del total	15,0%	8,0%	2,0%	25,0%
	Alto	Recuento	18	3	4	25
		% del total	16,0%	3,0%	4,0%	23,0%
	Total	Recuento	48	57	15	120
		% del total	39,0%	48,0%	14,0%	100,0%

Nota. Se muestra tabla cruzada de *supervisión y comprensión lectora*.

Se observa que el 37% de la muestra evidencian un nivel medio de comprensión lectora y en una proporción igual, en la dimensión: supervisión. El 8% de la muestra evidencian un bajo nivel de comprensión lectora igualmente nivel bajo en la dimensión: supervisión. Por otro lado, un 7% de estudiantes evidencio un nivel alto en relación a la comprensión de textos y la misma cantidad evidencio en la dimensión supervisión, un nivel bajo. Es posible concluir, que de un 100% de los participantes, sea cualquiera el nivel de estrategias metacognitivas, el 48% evidenciaron una comprensión lectora Media, el 39% baja y el 14% alta.

Objetivo específico 3

Tabla 6

Tabla de frecuencias: relación entre dimensión: evaluación y comprensión lectora

		V2: Comprensión lectora				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Dimensión: Evaluación	Bajo	Recuento	7	40	9	56
		% del total	6,0%	33,0%	7,0%	46,0%
	Medio	Recuento	12	13	0	25
		% del total	10,0%	11,0%	0,0%	21,0%
	Alto	Recuento	28	5	6	39
		% del total	22,0%	4,0%	7,0%	33,0%
Total	Recuento	47	58	15	120	
	% del total	38,0%	48,0%	14,0%	100,0%	

Nota. Se muestra tabla cruzada de evaluación y comprensión lectora.

Se observa que el 33% de los participantes evidencian un nivel medio de comprensión lectora y en igual proporción en nivel bajo en la dimensión 3: Evaluación. Sin embargo, un segmento del 7% de estudiantes evidencia nivel alto en comprensión lectora y un nivel bajo respecto de la dimensión Evaluación. De otro lado, un 6% de estudiantes evidencian un bajo nivel en comprensión de textos y la misma cantidad en la dimensión Evaluación. Por lo que se concluye que; del 100% de los participantes, cualquiera que sea el nivel de estrategias metacognitivas, el 48% evidenciaron una comprensión lectora media, el 38% baja y el 14% alta.

4.2. Prueba de normalidad

Tabla 7

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov - Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategia metacognitivas	,090	120	,032
Comprensión lectora	,080	120	,035

Nota. La tabla 7 refleja la prueba de normalidad de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

Siendo los datos mayores a 50 elementos, se procedió aplicar el procedimiento de análisis de *Kolmogorov-Smirnov*, posteriormente se determinó que los valores (Sig.) de ambas variables fueron menores a 0,05. En consecuencia, fue posible corroborar que los resultados en el caso de ambas variables no evidenciaron distribución normal. En atención, a esta consideración y para fines de establecer la correlación entre ambas variables, es que se procedió con la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman.

4.3. Análisis inferencial

Prueba de hipótesis general

Ha: Existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.

Ho: No existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.

Tabla 8

Correlaciones: Hipótesis general

		Comprensión lectora		
Rho de	Estrategias	Coeficiente de	1,000	,820
Spearman	metacognitivas	correlación		
		Sig. (bilateral)		,000

Nota. La correlación es significativa en un nivel 0,01.

Se observa un $r=0,820$, que evidencia la correlación positiva de intensidad alta entre la variable estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Por otro lado, la significancia fue de 0,000 (Sig. $<0,05$). Por tal razón es posible rechazar la hipótesis nula. Por tal razón se ha evidenciado la existencia de una relación significativa entre ambas variables en la muestra materia del presente estudio de investigación.

Prueba de hipótesis específica 1

Ha: Existe relación entre la dimensión planificación y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.

Ho: No existe relación entre la dimensión planificación y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.

Tabla 9

Correlaciones: Hipótesis específica 1

		Comprensión lectora		
Rho de Spearman	D1 Planificación	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,808 ,000

Nota. La correlación es significativa al nivel 0,01.

Se observa un coeficiente de Rho de Spearman de 0,808, que evidencia una correlación positiva de intensidad alta, entre dimensión1: planificación y la comprensión lectora. Por otro lado, respecto del valor la significancia fue de 0,000 (Sig. <0,05). Por lo que es posible afirmar que existe relación entre la dimensión 1: planificación y la comprensión lectora en la muestra.

Prueba de hipótesis específica 2

Ha: Existe relación entre la dimensión supervisión y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.

Ho: No relación entre la dimensión supervisión y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022

Tabla 10

Correlaciones: Hipótesis específica 2

		Comprensión lectora		
Rho de Spearman	D2:Supervisión	Coefficiente de correlación	1,000	,802
		Sig. (bilateral)	.	,000

Nota. La correlación es significativa al nivel 0,01.

Se observa un coeficiente de Rho de Spearman correspondiente 0,802, que evidencia una correlación positiva de intensidad alta, entre dimensión2: supervisión y la comprensión lectora. Por otro lado, respecto del valor la significancia fue de 0,000 (Sig. <0,05). Por lo que es posible afirmar que existe relación entre la dimensión 2: supervisión y comprensión lectora, en la muestra.

Prueba de hipótesis específica 3

Ha: Existe relación entre la dimensión evaluación y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022

Ho: No existe relación entre la dimensión evaluación y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022

Tabla 11

Correlaciones: Hipótesis específica 3

		Comprensión lectora		
Rho de Spearman	D3:Evaluación	Coefficiente de correlación	1,000	,790
		Sig. (bilateral)	.	,000

Nota. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se observa un coeficiente de Rho de Spearman de 0,790, que evidencia una correlación positiva de intensidad alta, entre dimensión3: evaluación y la comprensión lectora. Por otro lado, respecto del valor la significancia fue de 0,000 (Sig. <0,05). Por lo que es posible afirmar que existe relación entre la dimensión 3: evaluación y la comprensión lectora en la muestra materia de la presente investigación.

V. DISCUSIÓN

El objetivo en el presente estudio fue: establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022. A través de la contratación de la hipótesis general se tuvo como resultados; un Pearson de 0.824, y significancia de $p= 0,00$, (Sig. $<0,05$); por lo que ha sido posible comprobar la relación alta entre ambas variables. Por tal motivo se concluyó que; del 100% de los participantes, sin distinción del nivel de estrategias metacognitivas, el 50% evidenciaron una comprensión lectora baja, el 14% media y el 36% alta.

Precisamente este resultado guarda semejanza, con el estudio de Chablé (2020), quien llevó adelante una investigación, que concluyó demostrando ciertamente una correlación significativa alta respecto de las estrategias basadas en los principios de la metacognición y la comprensión de textos ($F(3,86) = 7.590$, $p = .000$, $R = 458$, $R^2 = 2019$), por otro lado, otro de los hallazgos que se señaló es que en cuanto al género, se concluye que el sexo masculino evidenció una mejor correlación.

Así mismo se tiene el aporte de Altunkaya y Sülükçü (2018), valoró la existencia de una correlación alta con una correlación de Pearson de 0,65 y un valor $P = 0,00$. Dentro de esta línea; los aportes de Córdova y Campana (2020); confirmaron la correlación significativa alta entre ambas variables, con resultados de un $r = 0,718$ y el $p = 0,000$.

Contrariamente; Mogrovejo (2019), evidenció la existencia de una correlación positiva media ($r = 0,773$), sin embargo existe parcial coincidencia con algunas conclusiones del autor, cuando indica que en algunas ocasiones los resultados, obedecen a un sin número de factores, que según evidencian los resultados en gran porcentaje es por falta de conciencia y dominio metacognitivo. De igual forma Quicaña (2022), valoró resultados diferentes a los encontrados en la presente investigación, así $r = 0,39$, demostró la existencia de una correlación bajo con una significancia de 0,001.

Al establecer la comparación entre el presente estudio y estudios referenciales; se advierte la existencia de similitud con la mayoría de los antecedentes, respecto de los resultados que evidencian correlación positiva alta.

Es el caso que se estaría evidenciando; a excepción de la investigación de Quicaña (2022), la existencia de inquietud e interés sobre las estrategias metacognitivas y de qué forma este constructo se relaciona con una conveniente práctica de comprensión los textos que son parte del material académico. Lamentablemente por motivo de la pandemia por el COVID-19, se vieron afectados radicalmente los procedimientos en los que se sustenta la propia ciencia, los estudios fueron durante este periodo, en su mayoría de tipo cualitativo, por lo que los datos estadísticos son exigüos o en su caso insuficientes. Sin embargo, ha captado el interés de los investigadores en gran forma en la última década, precisamente son estos estudios los que demostraron que actualmente el panorama de la situación de habilidades lectoras en universitarios es más que preocupante.

Se ha considerado como autor base de la variable: estrategias metacognitivas a Ríos (1999), quien conceptualiza el constructo como la “agrupación de acciones secuenciales que dirige todo individuo, con la finalidad que justifica su función misma, de poder ejercer el control de la información, supervisar el plan propuesto para finalmente evaluar los resultados alcanzados. (p. 146). El autor considera que lo metacognitivo es sinónimo de conocimiento y estrategia de medio o técnica, por lo que es imprescindible cada individuo construya su propio *sapere*, además de vigilar y controlar su propia cognición, porque finalmente ha comprendido, que la conciencia reflexiva, es uno de los elementos, que define; la naturaleza intrínseca de los nuevos conocimientos.

Años previos, la metacognición, no era tan relevante en el medio científico. Sin embargo: los últimos estudios, han evidenciado que existe de alguna manera una correlación entre la utilización de estrategia lectoras en el nivel superior. Por consiguiente, es predecible, que se produzca una acentuación del índice de correlación entre ambas variables; porque como señala Córdova y Campana (2020), la conciencia metacognitiva posibilita la indagación de procesos de creación y construcción de elementos simbólicos, a través de procesos metacognitivos de análisis y reflexión.

Por otro lado, se ha evidenciado la afirmación expresada por Ríos (1999); sobre la eficacia de las estrategias metacognitivas en la lectura y la comprensión de la misma en el entorno universitario, se confirma, si los aprendices en su diario aprendizaje realizan construcciones de interpretaciones y análisis manifiestos, de

los postulados insertos en los textos, porque esto significaría a largo plazo, el establecimiento de rutinas o analizadores semánticos en un conveniente procesamiento de las habilidades lingüísticas (Fernández, 2020).

Realizando un análisis más profundo, se advierte que las afirmaciones de Schraw & Moshman (1995), citados también por Quicaña (2022), son acordes con la presente investigación, sobre el inadecuado manejo del razonamiento inferencial, en la rutina diaria en el quehacer académico, es un mal endémico, que dificultan el correcto procesamiento cognitivo de la información.

Altunkaya y Sülükçü (2018), concuerda con esta afirmación, e inclusive agrega, que la implementación de experiencias metacognitivas, en la actividad académica, cumplen la función de almacenar y codificar la información en la memoria, sin embargo, los estudios prueban que los estudiantes y su insuficiente habilidad lectora, redundan en una pronunciada ineficacia en la expresión oral y escrita.

Así mismo el aporte de Mogrovejo (2019), precisa en detalle, las bases teóricas de la propuesta metacognitiva, la misma que parte de dos vertientes, en primer lugar se tiene, al conductismo, que se ocupa del estudio del comportamiento y el conjunto de estímulos que actúan como factores que modifican los patrones conductuales, en segundo lugar considera que la teoría de Ausubel (1995), desde la perspectiva cognitivista, desarrolla la importancia del vínculo entre los saberes previos y los adquiridos, en la integración del conocimiento al quehacer académico (Escorcia et al., 2017).

Por otro lado respecto de la variable: comprensión lectora, se ha considerado como autor base a Solé (1992), autora que define el constructor, como el proceso dinámico y sistemático de acciones, dirigidas por un agente, que procesa la data recogida de forma explícita, para posteriormente proceder con la lectura (nivel literal), y relacionarla con saberes previos (inferencia), para finalmente modificarla a través de un juicio (nivel criterio).

Así, mismo el aporte de Terán (2018), concuerda con hecho de ser definido como un conjunto de niveles que son concurrentes y procedimentales que implica una función cognitiva. El aprendiz cumple por su parte una labor dinámica y ejecutor de su propio aprendizaje, puesto que a través del procesamiento explícito de la información, puede relacionarse con experiencias previas, las mismo que

finalmente podrán ser sometidas a control y evaluación correspondiente, para ser modificadas, si fuera el caso.

El primer objetivo específico planteado fue: determinar la relación entre la dimensión planificación y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022. Los resultados evidenciaron un $r=0.808$ y la significancia de 0,000 (Sig. $<0,05$), comprobándose la existencia de correlación positiva alta entre la primera dimensión: planificación y la comprensión lectora. Por otro lado los hallazgos han evidenciado que respecto de la segunda variable comprensión lectora el 2% presenta un nivel bajo en la primera dimensión y un nivel medio en comprensión lectora, un 0% señala un nivel bajo en la primera dimensión y en la misma cantidad evidencia en comprensión de lectura un nivel alto.

Dichos resultados son coincidentes con los hallazgos de Terán (2018), quien indicó que la dimensión: planificación, significa en esencia la proyección de un quehacer, orientada hacia una meta, resultando imprescindible, la adopción de nuevas herramientas de metacognición, que permitan debida distribución de los recursos, por otro lado Antonijevic y Chadwick (1983), respecto de la dimensión planificación, mencionan que es una de las funciones que cumple la metacognición, que necesariamente implica que el aprendiz debe ante todo tener información respecto de la naturaleza de la tarea o quehacer académico, deberá saber qué áreas se encuentran dentro de su pleno dominio y cuáles no, cuáles son sus fortalezas y debilidades, que en todo caso será el cimiento del nuevo aprendizaje significativo.

El segundo objetivo específico fue: Determinar la relación entre la dimensión supervisión y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022, de acuerdo los resultados $r=0,802$, significancia de 0,000 (Sig. $<0,05$). Se pudo demostrar la correlación positiva alta, entre la dimensión supervisión y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de una universidad privada de Cusco, 2022.

Resultados que fueron coincidentes con los hallazgos de Navarro (2019), quien evidenció la existencia de una correlación positiva entre las estrategias metacognitivas y la comprensión en lectura ($r=0.01$, el $p = .000$), en la misma investigación respecto de la relación entre la dimensión: supervisión y la segunda variable comprensión lectora, se pudo determinar que los estudiantes no tiene

como habito realizar un control o supervisión de sus habilidades que le puedan permitir la comprensión de textos y narrativas, es más; un 75.0 % de la muestra no lo hace nunca, 24 % lo hace a veces y finalmente únicamente el 0.80 % de la muestra lo hace siempre.

Se ha considerado en la base teórica de la dimensión supervisión a Jiménez-Rodríguez (2004), autor que conceptualiza la dimensión Supervisión: como un conjunto de operaciones que utiliza el individuo o instruido para poder seleccionar, retener y hacer uso, de distintos tipos de conocimiento, para el autor existe distintas estrategias para poder desarrollar los comportamientos metacognitivos. Se deberán adoptar las medidas de corrección frente al error. Dentro de la misma línea Mogrovejo (2019), concluye en su investigación, que esta es una guía de mejora de las tareas académicas, por lo que es necesario el autocontrol de parte de los estudiantes.

El tercer objetivo específico, fue: determinar la relación entre la dimensión evaluación y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022. De acuerdo a los resultados $r=0,790$, y significancia fue de 0,000 (Sig. $<0,05$). Para la base teórica de la dimensión: evaluación, se tomó en consideración a Martínez (2011), para quien la evaluación es la etapa del análisis de los logros obtenidos.

Navarro (2019), en su investigación, coincide con estas afirmaciones y según los resultados, que evidencian falta de uso de la práctica evaluativa en el estudiante de su actividad lectora, porque es la forma de medir el alcance de las estrategias seleccionadas, que debe ser concordante con los resultados obtenidos. La eficacia de las habilidades de metacognición lectora exige la espontánea complementariedad entre las tres dimensiones, a través de procesos evaluativos permanentes.

VI. CONCLUSIONES

Primera : Se concluye, que existe una relación positiva alta entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022, según el coeficiente de Pearson 0,748. Rechazándose así la hipótesis nula.

Segunda: Se concluye, que la dimensión: planificación, se relaciona de manera positiva alta con la comprensión lectora, en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022, según Rho de Spearman de 0,808. Rechazándose así la hipótesis nula.

Tercera: Se concluye, que la dimensión: supervisión, se relaciona de manera positiva alta con la comprensión lectora, en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022, según Rho de Spearman de 0,802. Rechazándose así la hipótesis nula.

Cuarta: Se concluye, que la dimensión: evaluación, se relaciona de manera positiva alta con la comprensión lectora, en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022, según Rho de Spearman de 0,790. Rechazándose así la hipótesis nula.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se sugiere a la plana docente de la institución de instrucción, gestionar programas de entrenamiento de estrategias metacognitivas lectoras dirigido a los estudiantes, para poder motivar el fortalecimiento de habilidades lectoras que involucren el planificar, supervisar y evaluar el quehacer académico.

Segunda: Se sugiere replicar el presente estudio, en otras instituciones de Instrucción Superior, para que de esta forma sea posible motivar y profundizar la conciencia metacognitiva en la comprensión de textos.

Tercera: Se recomienda organizar jornadas de capacitación a docentes- en el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora con la finalidad de mejorar la concentración, memoria y competencias lectoras en los estudiantes universitarios

Cuarta: Se recomienda fortalecer en los estudiantes la autoevaluación permanente, como estrategia de control en la comprensión lectora, de esta forma será posible definir la eficacia y precisión de las mismas.

REFERENCIAS

- Acosta, E. y Lamela, G. (2019). Influencia de un Programa Didáctico, basado en la Metacognición, en la Comprensión Lectora del Inglés. Universidad Nacional de Trujillo y Universidad Nacional de Piura. *Revista Ciencia y tecnología*, 15 (3), 133-144. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2530>
- Alcas, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R. y Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/hp/revapuntes/article/view/48/pdf>
- Al Jaghsi, A., Saeed, M., Abu Fanas, S., Yaseen, A., & Mundt, T. (2021). Validity and reliability of new instruments for measuring patient satisfaction, Arabic Version. *BMC Oral Health*, 21(1), 1-10. <https://bmcoralhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13-021-01811-w>
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). The correlation between reading strategy metacognitive awareness levels and reading comprehension skills of 7th grade students. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517. <http://dergipark.gov.tr/teke/issue/42447/511191>
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7(4), 307-321. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02767406>.
- Arciniegas, E. y López, G. (2018). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10374>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme. https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Aşıkcan, M., & Saban, A. (2018). Prospective teacher's metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 23-30. <https://www.un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/3366>

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (pp. 55-63). Ed. Trillas.
<https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>
- Baker, L., & Beall, L. (2021). *Metacognitive processes and Reading comprehension*. Handbook of research on Reading comprehension (pp. 373-388). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315759609-30/metacognitive-processes-reading-comprehension-linda-baker-lisa-carter-beall>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, económica, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/EI-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bruner, J. (1991) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Biblioteca de Educación. Psicología cognitiva, cultura y educación. Gedisa editorial.
<https://etnolinguisticablog.files.wordpress.com/2018/09/bruner-jerome-realidad-mental-y-mundos-posibles-cap-5.pdf>
- Caminotti, M., y Toppi, H. (2020). *Metodología de la investigación social: Caja de herramientas*. Eudeba.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7909972>
- Castrillón, E.; Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.
https://revistas.udem.edu.co/index./Ciencias_Sociales/article/view/3412/303
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Editorial Grao.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=107>
- Córdova, V. y Campana, A. (2020). Estrategias Metacognitivas y la Comprensión Lectora de los estudiantes del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Huando, Huaral - 2018. *Revista Big Bang Faustiniiano*, 9(1), 11-14.
<https://revistas.unjfsc.edu.pe/index.php/BIGBANG/article/view/591/567>

- Chablé, M. (2020). La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios. *Revista Internacional De Estudios En Educación, RIEE*, 20(1), 21-30.
<https://riee.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/225>
- Dávalos, M., Farfán, M. y Navarrete, E. (2020). *Comprensión lectora en contextos universitarios*. Colofón Ediciones académicas.
- Del Pozo, M. (2019). *Competencia léxica y comprensión lectora de textos científicos en estudiantes del décimo semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio de la Universidad Andina del Cusco.
<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/3351>
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018) *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones Universidad Técnica de Machala UTMACH.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Eilers, L., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement. Gale Academic OneFile*, 43 (1), 13-29.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ765500>
- Escorcía, D., Passerault, J., Ros, C., & Pylouster (2017) Profiling writers: analysis of writing dynamics among college students. *Metacognition and Learning*, 12(2), 233-273.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=6lqvOP4AAAAJ&citation_for_view=6lqvOP4AAAAJ:Se3iqnhoufwC
- Ferreres, A. (2022). Introducción Psicología y Neurociencias. *Neurofisiología Teórico*, 1(1), 20-22.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/cursada/descargas/old/teorico_1.pdf
- Fernández, R. (2020). Metacognición en el ámbito educativo: una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes. *Trabajo Libre Congreso Memorias*, 1(1), 76-81.

- <https://www.aacademica.org/000-007/792.pdf>
- Flavell, J., Friedrichs, A., & Hoyt, J. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1(4), 324-340.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028570900198?via%3Dihub>
- Flavell, J. (1979). Metacognición y Monitoreo Cognitivo. Una nueva área de Investigación en Desarrollo Cognitivo. *American Psychologist*, 34(10), 705-712.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Fynboe, J., Huibers, L., Christensen, B., & Bondo, M. (2018). Paper- or Web-Based Questionnaire Invitations as a Method for Data Collection: Cross-Sectional Comparative Study of Differences in Response Rate, Completeness of Data, and Financial Cost. *Journal of Medical Internet Research*, 20(1), 1-13.
<https://doi.org/10.2196/jmir.8353>
- Ghaith, G., & Sanyoura, H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 19-43.
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/cf230f17-4be8-4d58-9d19-6ede120f1df1/content>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, Interamericana Editores S.A. de C.V.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- ICFES. (2021). *Pruebas Saber. Guía para la interpretación de reportes de resultados institucionales de aplicación muestral*. ICFES
<https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2163504/Gu%C3%ADa+de+interpretaci%C3%B3n+de+resultados+02052022.pdf>

- Inga, M. (2008) *Desarrollo de las habilidades comunicativas*. Editorial UNMSM.
<https://isbn.cloud/9789972463778/desarrollo-de-las-habilidades-comunicativas/>
- Jiménez, L., Baridon, D. y Manzanal, A. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 285-307.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45749/47919>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>
- Kung, L., & Aziz, A. (2020). An action research on metacognitive reading strategies instruction to improve reading comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(2), 86-94.
<https://archive.aessweb.com/index.php/5019/article/view/454>
- Kirsch, L., Krahe, C., Blom, N., Crucianelli, L., Moro, V., Jenkinson, P., & Fotopoulou, A. (2018). Reading the mind in the touch: Neurophysiological specificity in the communication of emotions by touch. *Neuropsychologia*, 16(3), 136-149.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28572007/>
- Lee, J. (2018). *The impact of metacognitive strategies taught in a college level develop-mental education class on comprehension, metacognitive awareness and self-efficacy*. ProQuest LLC, D.Ed.
<https://eric.ed.gov/?id=ED588996>
- Martínez, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. *Universitat de Valencia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio de la Universidad de Valencia.
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/23478/garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. *Serie Reportes Técnicos*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Mogrovejo, V. (2019). *Estrategias metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del primer ciclo en el Instituto Pedagógico María Montessori, Arequipa-2018* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio de Universidad Nacional San Agustín.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7984>
- Mohseni, F., Seifoori, Z. & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent education*, 7(1), 1-22.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2020.1720946?needAccess=true&role=button>
- Navarro, H. (2019). *El Aprendizaje de estrategias metacognitivas y el mejoramiento del nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de los primeros ciclos de la Universidad Autónoma del Perú, 2015* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4563>
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Entrevistas* 20(3), 1-12.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Onwuegbuzie, A. (1997). The teacher as researcher: The relationship between research anxiety and learning style in a research methodology course. *College Student Journal*, 31(4), 496–506.
<https://psycnet.apa.org/record/1998-00065-010>
- Oroz, J. y Galindo, J. (1998). *El pensamiento de San Agustín para el hombre de hoy. II Teología Dogmática*. Edicep.
<https://iglesiacatolicablog.files.wordpress.com/2021/02/el-pensamiento-de->

- san-agustin-para-el-hombre-de-hoy-02-teologia-dogmatica.pdf
- Ortúzar, M. (2020). Las metáforas sensoriales y el conocimiento de Dios en algunos textos de san Agustín. *Revista chilena de estudios medievales*, 18(3), 29-38.
<https://www.scielo.cl/pdf/rcem/n18/0719-689X-rcem-18-29.pdf>
- Pacheco, A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del ciclo I de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3433/Pacheco_sa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piaget, J. (1981). *Le Possible et le Nécessaire: L'évolution des possibles chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/le-possible-et-le-necessaire--9782130367178.htm>
- Pinzás, J. (2013) *Metacognición y Lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181866>
- PISA. (2018), *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*. OCDE Ed.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Puente, A. (2011). *Psicología contemporánea básica y aplicada*. Ediciones Pirámide.
<https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=2786932>
- Quicaña, B. (2022). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, Apurímac 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80039>
- Ríos (1990) *Relaciones entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades* [Tesis de Maestría, Universidad Central de Venezuela]. Repositorio de la Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez, E. (2004) *La lectura programada*. Ed. Universidad del Valle
- Sarbazi, M., Khany, R., & Shoja, L. (2021). The predictive power of vocabulary,

- syntax and metacognitive strategies for L2 reading comprehension. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 39(3), 244-258.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2989/16073614.2021.1939076>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
<https://doi.org/10.1007/bf02212307>
- Shraw, G., & Rayne, D. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X84710332>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2018). *Explicación de estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. SINEACE.
<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/5490>
- Smith, D. (2018). *The Relationship between Metacognitive Awareness of Reading Strategies Use and 10th Grade Students' College and Career Readiness Achievement in English Language Arts* [Ph.D. Thesis, University of Mississippi]. Repository of the University of Mississippi.
<https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1500&context=etd>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Tamayo, M. (2002). *The process of scientific research*. J. Hacker Ed.
- Terán, H. (2018). *Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo - Lima Este, Año 2017* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12654/Ter%C3%A1n_PHS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Todd, R. (2021). From learning to Read to Reading to Learn: School libraries, literacy and Guided Inquiry. *International Association of School Librarianship*,

5(3)1-19.

<https://journals.library.ualberta.ca/slw/index.php/iasl/article/view/7937>

Valenzuela, Á. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 4(5), 1-20.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xdq3qp56DwgLygx7BNKPXvy/?format=pdf&lang=es>

Vallés, A. (1995). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora, adaptado al diseño curricular base de Educación Primaria*. Editorial Académica Española.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=123777>

Velit, A. (2017). *Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje*. UNIFE Ediciones.

<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1165>

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO:	“Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022”.						
Problemas	Objetivo	Hipótesis	Variables e indicadores				
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable independiente: Estrategias metacognitivas				
¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y el comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?	Determinar la relación entre la estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022	La estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, el 2022	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			Planificación	Plan de acción	1-4.	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4= Casi siempre 5 = Siempre	Bajo:45 - 76 Medio:77 - 108 Alto:109 – 141
				Verificación	5-6		
			Supervisión	Revisión rápida de la estructura del texto	7-12		
				Autopreguntas	13-18.		
Evaluación	Resumen y aplicación de estrategias	19-25					
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable dependiente: Comprensión lectora				
1. ¿Cuál es la relación entre la dimensión planificación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?;	1. Determinar la relación entre la dimensión planificación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.	1.Existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, el 2022	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			Nivel literal	Aspectos explícitos	1-3	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4= Casi siempre 5 = Siempre	Insuficiente: 38 – 64 Bueno: 65 - 91 Destacado: 92 – 118
Secuencia los hechos	4-8.						
Nivel inferencial	Aspectos implícitos	9-11					
	Secuencias lógicas	12-13					
Nivel criterio	Apoya o rechaza el contenido	14-16					
3. ¿Cuál es la relación entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022?	3.Determinar la relación entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022	3. Existe relación entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022.	Emite un juicio de Valor	17-24			
Diseño de investigación		Población y Muestra	Técnicas e instrumentos	Método de análisis de datos			
Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica Método: Hipotético deductivo Diseño: No experimental, descriptivo correlacional		Población: 120 Estudiantes. Muestra: 120 Estudiantes	Técnicas: Encuesta Instrumento: Cuestionario	Descriptiva Inferencial.			

Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Variable 1: Estrategias metacognitivas	Ríos (1999), define las estrategias metacognitivas, como, un conjunto de operaciones que se utilizan para controlar y regular el procesamiento de la información y abarcan el planificar las acciones más convenientes, de acuerdo a las metas y objetivos propuestos, supervisar el plan propuesto y finalmente evaluar los resultados y desempeño. (p. 146).	Son las capacidades, en las que se combinarán diferentes características estratégicas metacognitivas, que son indispensables para la utilización de estas estrategias, de esta forma se toma en consideración tres dimensiones: planificación, supervisión y evaluación. Esta variable se expresa en tres dimensiones: Planificación, Supervisión y Evaluación, las cuales fueron medidas por un cuestionario en escala de Likert (Schraw y Moshman, 1995).	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción • Verificación 	Ordinal
			Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión rápida de la estructura del texto • Autopreguntas 	
			Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen y aplicación de estrategias 	
Variable 2: Comprensión lectora	Solé (1992) afirma que la comprensión lectora, requiere de la intervención de un lector que participe de forma activa el mismo que deberá procesar la información que lee de forma explícita (nivel literal), estableciendo relación con los conocimientos previos (nivel inferencial) modificando su contenido como consecuencia de su actividad (nivel criterio) (p. 29).	Esta variable ha sido medida, a través, del cuestionario de comprensión lectora, el cual consta de 25 ítems, con escala tipo Likert y distribuidos en 3 dimensiones: nivel literal, nivel inferencial y nivel criterio.	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos explícitos • Secuencia lógicas 	Ordinal
			Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos implícitos • Secuencia lógicas 	
			Nivel criterio	<ul style="list-style-type: none"> • Apoya o rechaza el contenido • Emite un juicio de valor 	

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO- ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

INSTRUCCIONES:

Estimados estudiantes, el presente cuestionario tiene por finalidad obtener información relevante al proceso enseñanza aprendizaje, por tal motivo le pido leer con atención y marcar solo una alternativa como respuesta a cada afirmación. Este cuestionario es de carácter anónimo y reservado.

Marca una (x) en el recuadro tu respuesta según la siguiente escala de valores:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

VARIABLE 1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS						
DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN		1	2	3	4	5
1	¿Buscó obtener algún tipo de información de los textos antes de leerlo, como saber del tema, repasar la información, etc.?					
2	¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído?					
3	Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos?					
4	¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos?					
5	¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla?					
6	¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo?					
DIMENSIÓN: SUPERVISIÓN		1	2	3	4	5
7	¿Antes de leer, pone atención al título y subtítulos?					
8	Si tiene muy poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante?					
9	¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto?					
10	¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto?					
11	¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto?					
12	¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje?					
13	¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo?					
14	¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo?					
15	¿Busca releer las partes confusas, para entender mejor su significado?					
16	¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas?					
17	¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto?					
18	¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no?					
DIMENSIÓN: EVALUACIÓN		1	2	3	4	5
19	¿Parafrasea el contenido de la lectura?					
20	¿Puede realizar un resumen del texto?					
21	¿Puede realizar un organizador gráfico del texto?					
22	¿Analiza la intención del autor?					
23	¿Analiza el problema planteado en el texto?					
24	¿Puede determinar en una breve oración el argumento?					
25	¿Juzga la actuación de los personajes del texto?					

CUESTIONARIO- COMPRENSIÓN LECTORA

INSTRUCCIONES:

Estimados estudiantes, el presente cuestionario tiene por finalidad obtener información relevante al proceso enseñanza aprendizaje, por tal motivo le pido leer con atención y marcar solo una alternativa como respuesta a cada afirmación. Este cuestionario es de carácter anónimo y reservado.

Marca una (x) en el recuadro tu respuesta según la siguiente escala de valores:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

VARIABLE 2: COMPRENSIÓN LECTORA						
DIMENSIÓN: LITERAL		S	CS	AV	CN	N
1	¿Identifica el lugar donde sucedieron los hechos?					
2	¿Identifica los personajes en el texto?					
3	¿Identifica cuando se dieron los hechos en el texto?					
4	¿Recuerda el autor del texto?					
5	¿Recuerda cómo inicia la lectura?					
6	¿Reconoce el desarrollo de la lectura?					
7	¿Reconoce el final de la lectura?					
8	¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos?					
DIMENSIÓN: INFERENCIAL		S	CS	AV	CN	N
9	¿Comprende el mensaje del texto?					
10	¿Puede cambiar el título del texto?					
11	¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura?					
12	¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura?					
13	¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura?					
14	¿Identifica las conclusiones que hay en el texto?					
15	¿Hace un resumen durante o después de leer?					
16	¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer?					
DIMENSIÓN: CRITERIO		S	CS	AV	CN	N
17	¿Analiza la intención del autor?					
18	¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto?					
19	¿Está de acuerdo con el contenido del texto?					
20	¿Toma una postura frente al contenido del texto?					
21	¿Analiza la secuencia (Inicio, desarrollo y desenlace) del texto?					
22	¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura?					
23	¿Hace una crítica del texto?					
24	¿Argumenta su posición frente a lo leído?					

Anexo 4: Validación de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias metacognitivas.



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias metacognitivas.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1 Planificación								
1	¿Intento buscar alguna información sobre los temas que abordan los textos antes de leerlos, intento repasar la información, etc.?	X		X		X		
2	¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído?	X		X		X		
3	Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos?	X		X		X		
4	¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos?	X		X		X		
5	¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla?	X		X		X		
6	¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo?							
DIMENSIÓN 2 Autorregulación académica								
7	¿Antes de iniciar la lectura, presta atención al título y revisa los subtítulos?	X		X		X		
8	¿Si tiene poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante?	X		X		X		
9	¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto?	X		X		X		
10	¿La lectura vezc le permite tener una idea general del texto?	X		X		X		
11	¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto?	X		X		X		
12	¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje?	X		X		X		
13	¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo?	X		X		X		
14	¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo?	X		X		X		
15	¿Cuándo encuentra partes confusas, relee para entender mejor?	X		X		X		
16	¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas?	X		X		X		
17	¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto?	X		X		X		
18	¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no?	X		X		X		
DIMENSIÓN 3 Evaluación								
19	¿Parafrasea el contenido de la lectura?	X		X		X		
20	¿Puede sin problema alguno realizar un resumen del texto leído?	X		X		X		
21	¿Puede diseñar un organizador gráfico del texto leído?	X		X		X		
22	¿Puede analizar la intención del autor?	X		X		X		
23	¿Reconoce y analiza el problema planteado en el texto?	X		X		X		
24	¿Puede determinar en una breve oración el argumento?	X		X		X		
25	¿Juzga la actuación de los personajes del texto?	X		X		X		
26	¿Considera que el título es el correcto o sugiere otro, que a su juicio "correspondiera"?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Gamarra Casafranca Vicente** DNI: 23841687

Especialidad del validador: **Doctor en Educación**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 20 de octubre del 2022

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO PUELICO
 TACAZANABAMBA - CUSCO

[Firma]

Dr. **Vicente Gamarra Casafranca**
 2011 nacido en Tacazambamba - Tarma, Cuzco

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias metacognitivas.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1 Planificación								
1	¿Intento buscar alguna información sobre los temas que abordan los textos antes de leerlos, intento repasar la información, etc.?	X		X		X		
2	¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído?	X		X		X		
3	Mientras leyo los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos?	X		X		X		
4	¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos?	X		X		X		
5	¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla?	X		X		X		
6	¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo?							
DIMENSIÓN 2 Autorregulación académica								
7	¿Antes de iniciar la lectura, presta atención al título y revisa los subtítulos?	X		X		X		
8	¿Si tiene poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante?	X		X		X		
9	¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto?	X		X		X		
10	¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto?	X		X		X		
11	¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto?	X		X		X		
12	¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje?	X		X		X		
13	¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo?	X		X		X		
14	¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo?	X		X		X		
15	¿Cuándo encuentra partes confusas, relee para entender mejor?	X		X		X		
16	¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas?	X		X		X		
17	¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto?	X		X		X		
18	¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no?	X		X		X		
DIMENSIÓN 3 Evaluación								
19	¿Parafrasea el contenido de la lectura?	X		X		X		
20	¿Puede sin problema alguno realizar un resumen del texto leído?	X		X		X		
21	¿Puede diseñar un organizador gráfico del texto leído?	X		X		X		
22	¿Puede analizar la intención del autor?	X		X		X		
23	¿Reconoce y analiza el problema planteado en el texto?	X		X		X		
24	¿Puede determinar en una breve oración el argumento?	X		X		X		
25	¿Juzga la actuación de los personajes del texto?	X		X		X		
26	¿Considera que el título es el correcto o sugerir otro, que a su juicio correspondería?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Zamora Pérez Lilia Irene DNI: 23951258

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Cusco, 20 de Octubre del 2022



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias metacognitivas.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1 Planificación								
1	¿Intento buscar alguna información sobre los temas que abordan los textos antes de leerlos, intento repasar la información, etc.?	X		X		X		
2	¿Al leer solo el título de los diversos temas se imagina de qué puede tratar, antes de haberlo leído?	X		X		X		
3	Mientras leyó los textos, ¿se detuvo a veces a pensar lo que iba a pasar más adelante en los mismos?	X		X		X		
4	¿Determina con anticipación el tiempo que va a gastar en las lecturas de los textos?	X		X		X		
5	¿Intenta comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla?	X		X		X		
6	¿Se asegura de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo?							
DIMENSIÓN 2 Autorregulación académica								
7	¿Antes de iniciar la lectura, presta atención al título y revisa los subtítulos?	X		X		X		
8	¿Si tiene poco tiempo para leer ¿hace una revisión panorámica del texto, destacando lo más importante?	X		X		X		
9	¿Subraya o destaca las ideas esenciales del texto?	X		X		X		
10	¿La lectura veloz le permite tener una idea general del texto?	X		X		X		
11	¿Crea imágenes mentales para visualizar la descripción del texto?	X		X		X		
12	¿Puede deducir con una lectura rápida el mensaje?	X		X		X		
13	¿Toma nota de los encabezados principales conforme va leyendo?	X		X		X		
14	¿Verifica si entendió el tema a través de hacerse preguntas a usted mismo?	X		X		X		
15	¿Cuándo encuentra partes confusas, relee para entender mejor?	X		X		X		
16	¿Repasó mentalmente lo que entendió del tema a través de auto-preguntas?	X		X		X		
17	¿Se pregunta si alguna vez le ha ocurrido algo similar al texto?	X		X		X		
18	¿Cuándo leyó el texto se preguntó si lo comprendió o no?	X		X		X		
DIMENSIÓN 3 Evaluación								
19	¿Parafrasea el contenido de la lectura?	X		X		X		
20	¿Puede sin problema alguno realizar un resumen del texto leído?	X		X		X		
21	¿Puede diseñar un organizador gráfico del texto leído?	X		X		X		
22	¿Puede analizar la intención del autor?	X		X		X		
23	¿Reconoce y analiza el problema planteado en el texto?	X		X		X		
24	¿Puede determinar en una breve oración el argumento?	X		X		X		
25	¿Juzga la actuación de los personajes del texto?	X		X		X		
26	¿Considera que el título es el correcto o sugiere otro, que a su juicio correspondería?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X] No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Silva Huamán Víctor** DNI: 23828914

Especialidad del validador: **Magister en Educación**

Cusco, 20 de Octubre del 2022

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO
PÚBLICO "CÉSAR VALDIVIA" - CUSCO
Mg. Víctor Silva Huamán
Miembro de la Unidad Académica

Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias metacognitivas.



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Comprensión Lectora

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1 :Literal								
1	¿Le es posible identificar el espacio territorial donde sucedieron los hechos?	X		X		X		
2	¿Le es posible identificar a cada uno de los personajes en el texto?	X		X		X		
3	¿Puede identificar cuando se dieron los hechos en el texto?	X		X		X		
4	¿Recuerda el autor del texto?	X		X		X		
5	¿Recuerda cómo inicia la lectura?	X		X		X		
6	¿Reconoce el desarrollo de la lectura?	X		X		X		
7	¿Reconoce el final de la lectura?	X		X		X		
8	¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos?	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Inferencial								
9	¿Comprende el mensaje del texto?	X		X		X		
10	¿Puede cambiar el título del texto?	X		X		X		
11	¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura?	X		X		X		
12	¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura?	X		X		X		
13	¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura?	X		X		X		
14	¿Identifica las conclusiones que hay en el texto?	X		X		X		
15	¿Hace un resumen durante o después de leer?							
16	¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer?							
DIMENSIÓN 2: Criterio								
17	¿Analiza la intención del autor?	X		X		X		
18	¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto?	X		X		X		
19	¿Está de acuerdo con el contenido del texto?	X		X		X		
20	¿Toma una postura frente al contenido del texto?	X		X		X		
21	¿Analiza la secuencia (Inicio, desarrollo y desenlace) del texto?	X		X		X		
22	¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura?	X		X		X		
23	¿Hace una crítica del texto?	X		X		X		
24	¿Argumenta su posición frente a lo leído?	X		X		X		
25	¿Cuestiona algún aspecto de la lectura, sobre el tema o personajes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Zamora Pérez Lilia Irene DNI: 23951258

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Cusco, 20 de Octubre del 2022



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Comprensión Lectora

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	¿Le es posible identificar el espacio territorial donde sucedieron los hechos?	X		X		X		
2	¿Le es posible identificar a cada uno de los personajes en el texto?	X		X		X		
3	¿Puede identificar cuando se dieron los hechos en el texto?	X		X		X		
4	¿Recuerda el autor del texto?	X		X		X		
5	¿Recuerda cómo inicia la lectura?	X		X		X		
6	¿Reconoce el desarrollo de la lectura?	X		X		X		
7	¿Reconoce el final de la lectura?	X		X		X		
8	¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos?	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Inferencial								
9	¿Comprende el mensaje del texto?	X		X		X		
10	¿Puede cambiar el título del texto?	X		X		X		
11	¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura?	X		X		X		
12	¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura?	X		X		X		
13	¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura?	X		X		X		
14	¿Identifica las conclusiones que hay en el texto?	X		X		X		
15	¿Hace un resumen durante o después de leer?							
16	¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer?							
DIMENSIÓN 2: Criterio								
17	¿Analiza la intención del autor?	X		X		X		
18	¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto?	X		X		X		
19	¿Está de acuerdo con el contenido del texto?	X		X		X		
20	¿Toma una postura frente al contenido del texto?	X		X		X		
21	¿Analiza la secuencia (inicio, desarrollo y desenlace) del texto?	X		X		X		
22	¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura?	X		X		X		
23	¿Hace una crítica del texto?	X		X		X		
24	¿Argumenta su posición frente a lo leído?	X		X		X		
25	¿Cuestiona algún aspecto de la lectura, sobre el tema o personajes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Silva Huamán Victor** DNI: 23828914

Especialidad del validador: **Magister en Educación**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 20 de Octubre del 2022

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO
 PÚBLICO "OSWALDO RIVERA" - CUSCO

Mg. Victor Silva Huamán
 Jefe de la Unidad Académica

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Comprensión Lectora

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	¿Le es posible identificar el espacio territorial donde sucedieron los hechos?	X		X		X		
2	¿Le es posible identificar a cada uno de los personajes en el texto?	X		X		X		
3	¿Puede identificar cuando se dieron los hechos en el texto?	X		X		X		
4	¿Recuerda el autor del texto?	X		X		X		
5	¿Recuerda cómo inicia la lectura?	X		X		X		
6	¿Reconoce el desarrollo de la lectura?	X		X		X		
7	¿Reconoce el final de la lectura?	X		X		X		
8	¿Recuerda el orden en el que se dieron los hechos?	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Inferencial								
9	¿Comprende el mensaje del texto?	X		X		X		
10	¿Puede cambiar el título del texto?	X		X		X		
11	¿Puede identificar qué mensaje o enseñanza encierra la lectura?	X		X		X		
12	¿Reconoce las causas y efectos encontrados en la lectura?	X		X		X		
13	¿Puede imaginarse un desenlace diferente de la lectura?	X		X		X		
14	¿Identifica las conclusiones que hay en el texto?	X		X		X		
15	¿Hace un resumen durante o después de leer?							
16	¿Hace un organizador gráfico durante o después de leer?							
DIMENSIÓN 2: Criterio								
17	¿Analiza la intención del autor?	X		X		X		
18	¿Juzga el comportamiento de los personajes del texto?	X		X		X		
19	¿Está de acuerdo con el contenido del texto?	X		X		X		
20	¿Toma una postura frente al contenido del texto?	X		X		X		
21	¿Analiza la secuencia (inicio, desarrollo y desenlace) del texto?	X		X		X		
22	¿Reflexiona sobre el mensaje de la lectura?	X		X		X		
23	¿Hace una crítica del texto?	X		X		X		
24	¿Argumenta su posición frente a lo leído?	X		X		X		
25	¿Cuestiona algún aspecto de la lectura, sobre el tema o personajes?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Gamarra Casafranca Vicente DNI: 23841687

Especialidad del validador: Doctor en Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 20 de octubre del 2022

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO
 TUPAC KATARI - CUSCO

Dr. Elymar Gamarra Casafranca

DEF. CHANO DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Firma del Experto Informante.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CONTRERAS RIVERA ROBERT JULIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de una Universidad Privada de Cusco, 2022", cuyo autor es VISAGA ZAMBRANO MARIA GRACIELA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 04 de Febrero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CONTRERAS RIVERA ROBERT JULIO DNI: 09961475 ORCID: 000-0003-3188-3662	Firmado electrónicamente por: RJCONTRERASR el 04-02-2023 20:39:29

Código documento Trilce: TRI - 0531009