



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en
estudiantes de una institución superior, Lima, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Didácticas en Idiomas Extranjeros

AUTORA:

Lopez Ruiz, Carolina del Pilar (orcid.org/0000-0002-9472-7651)

ASESORES:

Dr. Tolentino Quiñones, Hermis (orcid.org/0000-0002-9819-1655)

Dr. Manchego Villarreal, Jorge Luis (orcid.org/0000-0003-0192-3694)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación y Intercultural

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 mi hijo Brad, quien me motiva y alienta para cumplir mis metas.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por brindarme la posibilidad de continuar con mi formación académica.

A la UCV que me permite una vez más ampliar mis conocimientos.

A mis maestros por su asesoramiento y acompañamiento constante.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, TOLENTINO QUIÑONES HERMIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023", cuyo autor es LOPEZ RUIZ CAROLINA DEL PILAR, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 13.00%, 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, 02 de Agosto del 2023

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|--|--|
| TOLENTINO QUIÑONES HERMIS DNI: 42250622 ORCID: 0000-0002-9819-1655 | Firmado electrónicamente por: HTOLENTINOQ el 02-08-2023 09:26:52 |

Código documento Trilce: TRI - 0636146





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, LOPEZ RUIZ CAROLINA DEL PILAR estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

| Nombres y Apellidos | Firma |
|--|---|
| LOPEZ RUIZ CAROLINA DEL PILAR DNI: 09710188 ORCID: 0000-0002-9472-7651 | Firmado electrónicamente por: DLOPEZR23 el 05-08- 2023 13:24:18 |

Código documento Trilce: INV - 1249242



ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | Pg. |
|--|------|
| CARÁTULA | i |
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR | iv |
| DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR | v |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | vi |
| ÍNDICE DE TABLAS | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | viii |
| RESUMEN | ix |
| ABSTRACT | x |
| I.INTRODUCCIÓN | 1 |
| II.MARCO TEÓRICO | 4 |
| III.METODOLOGÍA | 12 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 12 |
| 3.2. Variables y operacionalización | 13 |
| 3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis | 13 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 14 |
| 3.5. Procedimientos | 16 |
| 3.6. Método de análisis de datos | 16 |
| 3.7. Aspectos éticos | 16 |
| IV.RESULTADOS | 17 |
| V.DISCUSIÓN | 30 |
| VI.CONCLUSIONES | 36 |
| VII.RECOMENDACIONES | 37 |
| REFERENCIAS | 38 |
| ANEXOS | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | Pg. |
|--|-----|
| Tabla 1 Validez del cuestionario de estrategias metacognitivas | 15 |
| Tabla 2 Validez de la prueba de comprensión lectora en inglés | 15 |
| Tabla 3 Estadístico de fiabilidad de estrategias metacognitivas | 16 |
| Tabla 4 Estadístico de fiabilidad de comprensión lectora en inglés | 16 |
| Tabla 5 Niveles de la variable estrategias metacognitivas | 17 |
| Tabla 6 Niveles de la dimensión planificación | 18 |
| Tabla 7 Niveles de la dimensión monitorización | 19 |
| Tabla 8 Niveles de la dimensión evaluación | 20 |
| Tabla 9 Distribución de los niveles de la variable comprensión lectora en inglés | 21 |
| Tabla 10 Distribución de los niveles de la dimensión literal | 22 |
| Tabla 11 Distribución de los niveles de la dimensión inferencial | 23 |
| Tabla 12 Distribución de los niveles de la dimensión criterial | 24 |
| Tabla 13 Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés | 25 |
| Tabla 14 Tabla cruzada planificación y comprensión lectora en inglés | 25 |
| Tabla 15 Tabla cruzada monitorización y comprensión lectora en inglés | 26 |
| Tabla 16 Tabla cruzada evaluación y comprensión lectora en inglés | 26 |
| Tabla 17 Pruebas de normalidad | 27 |
| Tabla 18 Correlaciones no paramétricas entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés | 28 |
| Tabla 19 Correlaciones no paramétricas entre planificación y comprensión lectora en inglés | 28 |
| Tabla 20 Correlaciones no paramétricas entre monitorización y comprensión lectora en inglés | 29 |
| Tabla 21 Correlaciones no paramétricas entre evaluación y comprensión lectora en inglés | 29 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | Pg. |
|---|-----|
| Figura 1 Distribución de Estrategias metacognitivas | 17 |
| Figura 2 Distribución de dimensión Planificación | 18 |
| Figura 3 Distribución de dimensión Monitorización | 19 |
| Figura 4 Distribución de dimensión Evaluación | 20 |
| Figura 5 Distribución de Comprensión lectora en inglés | 21 |
| Figura 6 Distribución de dimensión Literal | 22 |
| Figura 7 Distribución de dimensión Inferencial | 23 |
| Figura 8 Distribución de dimensión Criterial | 24 |

RESUMEN

La investigación manifiesta que los estudiantes deben ejercer control de su actividad mental con el propósito de alcanzar las metas académicas. El objetivo de investigación fue determinar la relación que existe entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación superior. La metodología corresponde a un enfoque cuantitativo, de tipo básica, diseño no experimental, nivel correlacional y transversal. Se conformó una muestra de 119 estudiantes a los que se les aplicó un cuestionario y una prueba de recopilación de datos, cuyos instrumentos se sometieron a juicio de expertos para su validación; además, se sometieron a una prueba estadística para la confiabilidad, cuyo resultado en el Alfa de Cronbach tuvo un valor de 0.892 y 0.858. Las conclusiones revelaron la existencia de una relación directa entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en los estudiantes de una institución superior pública de Lima, 2023, concorde con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0,797.

Palabras clave: planificación, supervisión, evaluación, enseñanza superior

ABSTRACT

The research states that students must exercise control of their mental activity to achieve academic goals. The research objective was to determine the relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension in English in higher education students. The methodology corresponds to a quantitative approach, basic type, non-experimental design, correlational and cross-sectional level. A sample of 119 students was formed, to whom a questionnaire and a data collection test were applied, whose instruments were submitted to expert judgment for validation; in addition, they were submitted to a statistical test for reliability, whose result in Cronbach's Alpha had a value of 0.892 and 0.858. The conclusions revealed the existence of a direct relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in English in students of a public higher institution in Lima, 2023, in accordance with Spearman's Rho correlation coefficient = 0.797.

Keywords: planning, supervision, evaluation, higher education.

I. INTRODUCCIÓN

Viviendo en un mundo globalizado, es necesario para el estudiante de educación superior leer textos escritos en inglés para obtener información relevante y de vanguardia a través de un proceso de comprensión e interpretación que lo conlleve a reflexionar, analizar y asumir un criterio propio sobre los contenidos que le serán de utilidad en su desempeño académico y profesional (Gonzales *et al.*, 2019), sin embargo, muchos estudiantes universitarios muestran dificultades para comprender lecturas en inglés, como en el caso de estudiantes universitarios pakistaníes quienes en un estudio de investigación mostraron niveles bajos de competencia lectora en inglés, pues, obtuvieron puntajes de C y D (Aziz y Rawian, 2022). Asimismo, en India, se realizó una investigación para conocer el nivel de inglés de jóvenes empleados entre 29 a 45 años cuyo resultado muestra que la competencia lectora se enfrenta a obstáculos con un pobre vocabulario en este idioma extranjero (Thavabalan *et al.*, 2021).

En Latinoamérica, Colombia tiene un gran desafío, según una investigación que se realizó en una universidad se concluyó que hubo un bajo rendimiento en los niveles literal, inferencial y crítico pues las respuestas correctas solo fluctuaron entre un 20 y 27% (Canoles-Vásquez y Cristancho, 2019). En México una institución superior encontró que el dominio del idioma inglés en general estaba en un nivel por debajo del promedio real, con una calificación de A1 y A2, estando ellos en el nivel intermedio de inglés, lo cual denota deficiencia en la comprensión lectora (Flores, 2020). Asimismo, los estudiantes ingresantes presentaron un nivel del idioma inglés por debajo de las demandas educativas públicas de México, situación que complica el proceso de aprendizaje de su programa de estudios (Torres-Zapata *et al.*, 2021).

Por otra parte, en el Perú las estadísticas manifiestan que la comprensión de textos en inglés se encuentra debajo de los índices requeridos. En concordancia, un estudio realizado en la universidad de Piura señaló en sus resultados que el 53% de los educandos se encontraron en calidad de desaprobados, y el 21% se halló en el nivel regular, tanto en los niveles semántico, referencial y crítico (Acosta y Lamela, 2019). En la universidad de Arequipa, se realizó una prueba diagnóstica, midiéndose la competencia lectora en inglés resultando que el 92% de los participantes desaprobaron; en el nivel

literal desaprobaron el 84%, en el inferencial el 68% y en el crítico el 92% (Ccapa, 2021). En Lima, se realizó una investigación en un centro de idiomas determinándose que, el 63% se encontraron en el nivel regular de comprensión lectora del idioma inglés y un 34 % en el nivel alto (Torres, 2019).

El problema local describe que en un instituto superior tecnológico público de Lima, los estudiantes de las diferentes carreras profesionales demostraron poca capacidad para comprender textos escritos en inglés, lo que se reflejó en las prácticas de comprensión de lectura aplicadas de acuerdo con la programación de la unidad didáctica, en donde el 90% presentó dificultad en todos los niveles, siendo de mayor preocupación el inferencial y crítico, con calificaciones entre 09 y 13 sobre 20 teniendo la calificación mínima aprobatoria de 13, además tienen un deficiente vocabulario. Este problema deviene de la poca comprensión lectora que muestran inclusive en su lengua materna debido a que no tienen hábitos de lectura lo que se evidencia en las calificaciones de las unidades didácticas de comunicación y fundamentos de investigación, lo que podría recaer en desmotivación y abandono de sus estudios.

Por lo expuesto se tuvo como pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023? y las preguntas específicas fueron: ¿Cuál es la relación que existe entre el uso de la planificación, monitorización, evaluación y la comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023?

La investigación tuvo una justificación teórica, práctica y metodológica de acuerdo con lo citado por Bernal (2010). Respecto a la justificación teórica la investigación permitió ahondar en el estudio teórico de la variable estrategias metacognitivas y la comprensión lectora; asimismo, se estudiaron cada una de las dimensiones las cuales permitieron a otros investigadores considerarlas en investigaciones similares. En lo referente a la justificación práctica el estudio presentó cifras que permitieron conocer el diagnóstico del problema, lo cual permitió consecutivamente que las autoridades pertinentes tomen medidas de correctivas en base a los lineamientos pedagógicos acordes a los requerimientos educativos de los educandos y docentes. En referencia a la justificación

metodológica se crearon y utilizaron instrumentos confiables y adecuados para medir las variables de estudio.

Por lo tanto, la presente tesis tuvo como objetivo general: Determinar la relación que existe entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023. Los objetivos específicos fueron: determinar la relación entre el uso de la planificación, monitorización, evaluación y la comprensión lectora en inglés, en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

En cuanto a la hipótesis general se formalizó como: El uso de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023. Las hipótesis específicas fueron: El uso de la planificación, monitorización, evaluación y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Se hallaron investigaciones nacionales: Suárez y Santos (2022) tuvieron como objetivo identificar cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del inglés, considerándose como una de sus dimensiones la comprensión de textos. Para ello realizó un estudio descriptivo correlacional, y tomó como muestra a 40 educandos de un Centro de Idiomas en Lima. Los instrumentos que se emplearon en esta investigación fueron el cuestionario para la primera variable la prueba para la segunda. Con un 0.654 Rho de Spearman se encontró la existencia de correlación positiva de las variables.

Ccapa (2021) tuvo como objetivo comprobar cómo el manejo de la metacognición aumenta la comprensión lectora en educandos del nivel A1 de inglés. Este estudio fue de enfoque cuantitativo, aplicado y experimental. Fueron 25 los participantes de la población. Los resultados indicaron que el 88% fueron desaprobados, mientras que en el post test el 93% resultaron aprobados. En la comprensión literal en el pre-test 16.0% fueron aprobados, y en el post test el 60%. Respecto a la comprensión inferencial el 32% aprobaron el pre-test, y en el post test aprobó en un 72% y en el nivel crítico aprobaron un 8% y en el post test un 76.0%. Se tuvo como conclusión que la comprensión lectora en inglés se vio favorecida por la aplicación de estrategias metacognitivas.

Una investigación realizada por Acosta y Lamela (2019) tuvo como propósito establecer si un programa sobre estrategias metacognitivas influenciaba en lo superficial, semántico y referencial de la comprensión textual en inglés. Fue una investigación cuantitativa, aplicada y experimental. Se consideró a 38 universitarios elegidos con un muestreo no probabilístico. Se observó en los resultados que luego de aplicarse el programa a nivel general hubo una reducción en un 15% de rendimiento deficiente aumentando la comprensión lectora de 23,7% a 42,1%; el nivel superficial mejoró de 5 puntos a 6,3; el semántico de 4,7 a 5,7 puntos; y el referencial de 0.5 a 1,3. El estudio concluyó que hubo influencia significativa del programa en los tres niveles, permitiendo una mejora de la habilidad lectora, en especial en el nivel referencial.

Torres (2019) determinó la existencia de relación entre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en inglés. El estudio fue cuantitativo, básico, descriptivo correlacional, en el que 110 educandos universitarios conformaron la

muestra. Como resultado se señaló que el 32.7% demostró tener un nivel alto de comprensión lectora en inglés con un buen manejo de las estrategias metacognitivas y el 0,9% tuvo poco manejo de la comprensión lectora encontrándose en el nivel regular. El estudio concluyó que los métodos metacognitivos y la comprensión de lectura tienen un vínculo positivo y significativo, según el coeficiente de correlación $=0,534$.

Alcas *et al.* (2019) asumieron como finalidad demostrar si las estrategias de metacognición tienen influencia en la comprensión de textos en universitarios limeños. El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo y de diseño cuasiexperimental. Se trabajó con una muestra formada por 62 estudiantes. Los resultados señalaron que el grupo control reflejó un 81.3% de logro en comprensión lectora, por otro lado, el grupo experimental alcanzó un 100%. También se obtuvo un nivel de logro previsto del grupo experimental con relación al nivel literal, organizacional y crítico con un 96,7% y en el nivel inferencial se alcanzó un 100%. La investigación concluye que, las estrategias de metacognición influyen positivamente en los aspectos literal, organizacional, inferencial y crítico.

A continuación, se presentan los antecedentes procedentes de fuentes extranjeras. Al respecto, Ferreri (2021) estableció como principal objetivo diagnosticar la aplicación de estrategias de metacognición en la comprensión de lectura en inglés de universitarios y determinar cómo ello favorece en dicho aprendizaje. El enfoque fue mixto, diseño cuasi experimental con 80 participantes de muestra. Los resultados demostraron que el grupo experimental evidenció mayor uso de estrategias metacognitivas, en especial las estrategias de apoyo (p valor=0.057). El estudio concluyó que, la comprensión de lectura motiva el uso de estrategias de autorregulación estableciéndose conciencia de ellas y de su respectivo uso.

Canoles-Vásquez y Cristancho (2019) tuvieron por objetivo establecer si con el apoyo de herramientas de aprendizaje con TIC en el manejo de estrategias metacognitivas se puede optimizar la comprensión de lectura en inglés de universitarios en Colombia. La muestra se conformó por 23 estudiantes. Los resultados reflejaron que hubo mejorías en la comprensión lectora de los participantes, luego de evidenciar un muy bajo rendimiento en los niveles textual, inferencial y criterial, pues luego del uso de estrategias metacognitivas las

respuestas correctas ascendieron de 12% a un 80%. Como conclusión se determinó que mediante el uso de estrategias de metacognición los educandos mejoraron su comprensión de lectura en inglés.

Khellab *et al.* (2022) se propusieron conocer el efecto de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos de educandos de ingeniería en el contexto de inglés para ciencia y tecnología (EST). El estudio fue cuantitativo, aplicado, experimental con una muestra de 100 participantes. El tratamiento incorporó la enseñanza explícita de estrategias en mención al grupo experimental. El resultado de las pruebas post test en la puntuación de estrategias globales fue de $M=4,26$ en las estrategias de supervisión fue $M=3,67$ y en las estrategias de PROB fue de $M=3,39$ considerando que los valores de más de 3.4 significan un alto nivel del manejo de estrategias. El estudio concluyó, que cuando se enseña estrategias de metacognición, se optimiza de forma significativa la comprensión de textos.

Teng y Lee (2019) determinaron la influencia de las estrategias metacognitivas del aprendizaje grupal o individual de la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera (EFL) y vocabulario. Se determinó una muestra de 171 universitarios asignados a cuatro tipos de condiciones: aprendizaje colaborativo con indicaciones metacognitivas, aprendizaje colaborativo sin indicaciones metacognitivas, aprendizaje individual con indicaciones metacognitivas y aprendizaje individual sin indicaciones metacognitivas. Los resultados señalaron que, el grupo de estudiantes correspondiente a la condición de aprendizaje colaborativo con indicaciones metacognitivas asumieron mejores logros en comprensión lectora y mejores calificaciones en el vocabulario incidental. La investigación concluyó que, se mejoró la comprensión de textos EFL y el aprendizaje de vocabulario en estudiantes de educación superior en China, basándose en las indicaciones dadas sobre estrategias metacognitivas habiéndose aplicado la capacitación como estrategia de intervención en el entorno grupal.

Mera (2022) tuvo como finalidad determinar qué estrategias se necesitan para lograr la competencia lectora en inglés en universitarios de Ecuador con nivel A2. El trabajo metodológico fue cuantitativo, de diseño observacional y descriptivo. En los resultados se hallaron a los educandos con un 54% en inicio y

un 8% en el nivel logro. En cuanto a la dimensión literal se halló un 54% en inicio y en el nivel logro 15%. En lo inferencial se encontró en el nivel inicio a un 80% y un 6% en el nivel logro. En la crítica el 82% estuvo en inicio y un 1% en el nivel logro. La investigación concluyó que se debe emprender una acción de mejora en comprensión lectora.

La base de la investigación es la teoría sociocultural de Vygotsky influenciada por el constructivismo social, que considera que la educación se concibe como un proceso interactivo y social en donde los educandos elaboran su propio conocimiento al interactuar con otros y con su entorno, construyéndose el conocimiento de manera cooperativa, social, y cultural; lo que fundamenta su aplicación en las aulas (Guerra, 2020). Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es producido al interactuar en sociedad y la zona de desarrollo próximo, el conocimiento es construido de manera activa e individual, pero orientado y dirigido por otros sujetos que orientan el aprendizaje en base a un entorno social y cultural. Al enfatizar que la interacción social y la reflexión metacognitiva son relevantes, esta teoría puede ser de ayuda para optimizar la competencia lectora en inglés, además desarrollar una comprensión más profunda del idioma y la cultura.

Con relación a la primera variable de estudio: estrategias metacognitivas, Flavell (1985) señaló que son herramientas que se utilizan para supervisar la propia actividad cognitiva y aprendizaje a través de procesos y enfoques que permiten planificar, monitorear y evaluar la comprensión, memoria y toma de decisiones. Estas estrategias son procesos que conllevan a tener consciencia de la actividad cognitiva de sí mismo mediante la planificación, supervisión y control para poder lograr un objetivo. Por su parte, Schraw y Moshman (1995) consideraron el concepto como procesos que a través de una autorreflexión y autorregulación permiten que se controle y se dirija el aprendizaje. Asimismo, el aprendizaje se torna autorregulado (Cázares y Páez, 2023). Además, Brown (1987) define las estrategias metacognitivas como procesos y habilidades cognitivas que permiten supervisar, regular y controlar el pensamiento y aprendizaje propios. Estas estrategias implican una consciencia reflexiva y activa de los propios procesos de pensamiento, conocimientos y habilidades

importantes para un rendimiento exitoso en el aprendizaje y la toma de decisiones ante un problema dado (Salazar y Cáceres, 2022).

Para Pintrich y De Groot (1990), las estrategias metacognitivas también incluyen habilidades y estrategias que se utilizan para aprender, recordar y resolver problemas. Pressley y Woloshyn (1995) consideraron que, las estrategias son procesos de pensamiento conscientes y controlados que permiten a los educandos ser deliberados y estratégicos en su enfoque del aprendizaje. Igualmente, Castro y Almeida (2023) señalaron que, los estudiantes pueden ejercer control de su actividad mental para poder lograr sus metas académicas. De acuerdo con los conceptos citados por diferentes autores, las estrategias metacognitivas configuran procesos cognitivos que favorecen a las personas para ejercer control y dirección de su propio aprendizaje y pensamiento para lograr objetivos; estos procesos pueden ser adquiridos y mejorados a través de la práctica y la retroalimentación. Según Flavell (1985), las fases de las estrategias metacognitivas son: planificación, monitoreo y evaluación.

La primera dimensión fue planificación; en esta fase, el individuo establece objetivos, selecciona las estrategias y recursos necesarios para alcanzarlos, y se prepara para la ejecución de la tarea. Para Zimmerman (1990), la planificación consiste en la selección y organización de actividades para alcanzar las metas propuestas. Winne y Hadwin, (2013) consideraron que con la planificación se logra el desarrollo de habilidades de autorregulación. En el mismo sentido, Schraw *et al.* (2006) indicaron que en la fase de planificación se activan los saberes previos, conlleva a seleccionar las estrategias acordes al objetivo propuesto y a calcular el tiempo adecuado para el logro de la meta. De acuerdo con Gandini (2018), la planeación también se llamó planificación, definida como la fase en la cual una persona define los objetivos que quiere conseguir, esto se logra mediante diálogos y reflexiones que realizan en sí mismo. Para ello se eligen las estrategias y se identifican aquellos problemas que se puedan presentar, además de calcularse las posibilidades que se requieren para alcanzar los objetivos.

Por su parte, Grández y Gonzales (2021) definen la planificación como la etapa en la cual se planea y organiza el proceso, esto se hace al proponer de

manera clara los pasos a seguir, el propósito u objetivo que tiene el lector, esto al identificar los elementos paratextuales y el buscar la funcionalidad. De igual manera, Gutierrez y Salmerón (2012) señalaron que, para activar en los lectores los conocimientos previos, se debe identificar el género discursivo del texto, para luego determinar el objetivo de las lecturas y anticipar el contenido textual del texto a fin de comprender y planear el proceso lector en su totalidad.

La segunda dimensión fue la monitorización considerando desde la perspectiva de Flavell (1979), que el individuo realiza un monitoreo durante la ejecución de la tarea, para asegurar que está aplicando las estrategias de manera efectiva. En este sentido, según Schraw y Dennison (1994), el monitoreo consiste en medir de manera constante el avance o progreso hacia el objetivo propuesto, permitiendo identificar las dificultades posibles para luego realizar los ajustes necesarios en el enfoque de aprendizaje. Del mismo modo, Sanz (2010), mencionó que en esta etapa de la metacognición el estudiante controla tanto las tareas y estrategias que eligió en la planificación como el dominio de la ansiedad suscitada en el proceso de la ejecución de dichas tareas manteniendo la motivación constante. En ese sentido, Zimmerman (1990) mencionó que, la supervisión corresponde a un proceso de autoevaluación en donde el estudiante mide su aprendizaje en base a criterios establecidos, identificando sus fortalezas y debilidades.

Para Valenzuela (2019), esta acción de control sobre resultados se confronta dinámicamente con los objetivos de aprendizaje realizándose un proceso de autorregulación en las estructuras mentales. Pressley y Afflerbach (1995) afirmaron que, para entender lo que se lee, la persona debe corregir errores oportunamente y luego de eso continuar con la actividad, es decir practicar la autorregulación. Asimismo, Grández y González (2021) señalaron que el monitoreo es una construcción mental que combina los conocimientos previos y la experiencia elaborándose nuevos conocimientos relacionados entre sí. A su vez, se puede corroborar si el lector está comprendiendo el texto mediante varias preguntas. Gutierrez y Salmerón (2012) indicaron que, el estudiante tiene la capacidad de elaborar representaciones mentales sobre el texto que lee, además, se convierte en un lector activo, lo que significa que construye una apreciación personal acerca del texto que lee. Además, los autores enfatizan en que el

estudiante aparte de predecir el contenido del texto y formular preguntas, también debe verificar las predicciones y preguntas anteriores.

La tercera dimensión fue la evaluación donde Flavell (1985) indicó que, al finalizar la tarea, el individuo evalúa el resultado y el proceso utilizado para alcanzar los objetivos, identifica fortalezas y debilidades, y ajusta las estrategias para futuras situaciones. Para Sanz (2010), en este nivel o dimensión se evalúa la manera de solucionar los problemas que se hayan podido suscitar en el proceso y si el logro de aprendizaje es el idóneo. De la misma manera Dunlosky y Metcalfe (2009) señalaron que ello corresponde a una valoración de manera continua sobre el propio aprendizaje con el fin de tomar decisiones y corregir de ser necesario. Además, según Grández y González (2021), esta etapa es la correcta para la corregir los errores. En el contexto de la lectura, se puede evidenciar esta fase cuando el lector puede aplicar diversas técnicas, como la del parafraseo, las preguntas selectivas, entre otras.

La segunda variable analizada fue la comprensión lectora en inglés, considerando según Solé (1992), como un proceso que refiere a la utilización activa y significativa del sentido a partir del texto, en el que se utiliza una variedad de estrategias para relacionar el conocimiento inicial que posee con la información nueva que se presenta; existiendo varias dimensiones que pueden ser utilizadas para evaluar la capacidad de entender un escrito en este idioma. De igual modo Anderson y Pearson (1984) indicaron que, representa una habilidad indispensable para quienes desean mejorar su comunicación y comprensión en el idioma, lo que implica no solo ser hábil para entender el significado literal del texto, sino también tener habilidad para inferir y evaluar información implícita en el texto. Como indican Guthrie y Klauda (2012), es un proceso donde los lectores utilizan el conocimiento previo junto a las estrategias de lectura para elaborar significado a partir del texto escrito. En el mismo sentido, de acuerdo con Perfetti y Stafura (2014), es el proceso en el que el significado del texto es representado mentalmente por el lector.

La primera dimensión citada fue la de tipo literal, según Solé (1992), el lector identifica información explícita y realiza tareas como la localización de datos, el reconocimiento de palabras o la respuesta a preguntas basadas en información literal del texto. Según Gough *et al.* (1996), el nivel literal significa

identificar y recordar la información, sin necesidad de hacer inferencias o interpretaciones que no están presentes en la lectura. Por su parte, Kabalen y Sánchez (2001) concordaron que, la comprensión lectora literal consiste en entender y extraer la información explícita y concreta de un escrito, esta etapa de comprensión se enfoca en comprender los hechos, detalles y eventos que el autor presenta de manera directa, sin requerir una interpretación más profunda o inferencias e implica la habilidad de identificar y recordar información específica, como datos, fechas, nombres, lugares, secuencias de eventos, descripciones físicas, entre otros; tener una buena comprensión literal implica responder preguntas que requieren respuestas directas extraídas del texto.

La segunda dimensión de acuerdo con Solé (1992), fue el nivel inferencial que consiste en extraer un juicio o conclusión a partir de la información implícita en el escrito. Es decir, entiende el mensaje del autor, aunque este no sea explícito, destaca que implica la habilidad de deducir información que no se encuentra en el escrito; esto requiere que el lector utilice el conocimiento previamente adquirido, haga suposiciones, establezca conexiones y realice inferencias basadas en la información disponible. Según Palincsar y Brown (1984) precisan que, el nivel inferencial involucra hacer predicciones, sacar conclusiones y encontrar significados más profundos en el texto, esto implica combinar la información textual con el conocimiento del lector para generar nuevas ideas y comprender el mensaje subyacente. Asimismo, Cisneros *et al.* (2013) indicaron que, las inferencias pueden variar de un lector a otro, ya que dependen de los conocimientos y experiencias individuales de cada persona.

Como tercera dimensión Solé (1992) señaló que, la comprensión criterial es a la capacidad del lector para realizar un análisis y evaluación del texto de forma crítica. Freire (1970), al respecto señaló que se puede hacer juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que se lee. Por ejemplo, si el texto presenta una afirmación controvertida, el lector puede evaluar la evidencia presentada y decidir si es convincente o no. Ello afirma la importancia de la lectura crítica como herramienta para la emancipación y el pensamiento crítico. Asimismo, Kitsch (1998) propone el modelo de comprensión lectora basado en el procesamiento del conocimiento, que incluye un nivel crítico de comprensión, que implica la capacidad de evaluar la coherencia del texto y la reflexión.

III. METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo. En este propósito se estableció patrones de conducta, recopilándose datos para evaluar las hipótesis formuladas realizándose inferencias con base en las mediciones numéricas con un análisis estadístico (Hernández *et al.*, 2014).

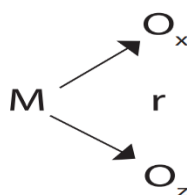
3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básico. Este propósito tuvo como objetivo de investigación realizar un análisis teórico de las variables y no la resolución de los problemas observados. El análisis correspondiente se efectuó conforme a la teoría propuesta para cada una de las variables (Rodríguez, 2020).

3.1.2 Diseño de investigación

Tuvo un diseño no experimental de nivel correlacional y transversal. En los diseños no experimentales, no se alteran intencionadamente las variables, se respeta la naturaleza del fenómeno de estudio para su respectivo análisis. En cuanto al nivel o alcance correlacional se buscó establecer la relación entre las variables en una muestra o población y un diseño transversal porque los datos fueron recogidos en un solo tiempo (Hernández *et al.*, 2014).



Donde:

M: muestra de la población

O_x: variable 1

r: coeficiente de correlación entre las dos variables

O_z: variable 2

3.2. Variables y operacionalización

Variable: Característica o factor que se estudia y se mide con el objetivo de analizar su relación con otros fenómenos, buscar patrones, establecer causalidades o realizar inferencias sobre un determinado tema de investigación (Kerlinger y Lee 2000).

Operacionalización: Según Hernández y Coello (2012), operacionalizar variables consiste en un proceso de definir y medir de manera concreta y observable los conceptos abstractos que se desean estudiar en una investigación científica. Consiste en transformar un concepto en variables observables y medibles, es decir, establecer indicadores o medidas que representen de manera adecuada las características de estas.

Variable 1: Estrategias metacognitivas.

Definición conceptual: Flavell (1985), señaló que son herramientas que se utilizan para dirigir y mejorar nuestra propia actividad cognitiva y aprendizaje a través de procesos y enfoques que permiten planificar, monitorear y evaluar la comprensión, memoria y toma de decisiones.

Definición operacional: Se utilizó un cuestionario compuesto de tres dimensiones: planificación con tres indicadores y 10 ítems, monitoreo con tres indicadores y 8 ítems; y evaluación con dos indicadores y 4 ítems, de escala ordinal.

Variable 2: Comprensión lectora en inglés.

Definición conceptual: Solé (1992) señaló que, la comprensión lectora representa un proceso complejo que implica la construcción activa y significativa del sentido a partir del texto.

Definición operacional: Se utilizó una prueba con 12 preguntas, las cuatro primeras de comprensión textual con respuestas múltiples, las siguientes cuatro de comprensión inferencial con respuestas múltiples y las últimas cuatro de comprensión criterial con respuestas múltiples, de escala nominal.

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

3.3.1 Población

Se refiere a un grupo de elementos con cualidades comunes entre sí (Hernández y Coello, 2012). La población del presente estudio fueron 169 estudiantes de V semestre, del turno diurno de un instituto tecnológico público de Lima situado en el distrito de San Juan de Lurigancho, pertenecientes a las carreras de: enfermería técnica, electrotecnia industrial, computación e informática, contabilidad, mecánica automotriz, mecánica de producción y química industrial.

Criterios de inclusión: Que sean estudiantes con matrícula vigente en el V semestre de las 7 carreras del turno diurno y que colaboraron de manera voluntaria en la investigación.

Criterios de exclusión: No estar matriculado en el V semestre del turno diurno y que no deseara participar.

3.3.2 Muestra

Es un subconjunto de individuos o elementos utilizados para obtener datos sobre las características de la población (Hernández y Coello, 2012). En esta investigación correspondió a 119 estudiantes del V semestre de un instituto público en Lima: 12 de mecánica automotriz, 19 de computación en informática, 24 de contabilidad, 8 de electrotecnia, 33 de enfermería técnica, 13 de mecánica de producción y 10 de química industrial. Con un total de 62 mujeres y 57 varones, de los cuales 100 participantes fluctuaban entre 18 a 26 años, 14 entre 27 y 35 años y 5 entre 36 y 44 años. Además, solo 14 participantes contaban con estudios previos de inglés.

3.3.3 Muestreo

De acuerdo con Hernández y Coello (2012), la selección de la muestra se realiza a partir de la población de estudio. Implica la elección deliberada de un subconjunto de elementos de la población a fin de obtener información sobre la población en su conjunto. Dicho esto, el muestreo fue probabilístico simple que es un método de selección de muestras usado en investigaciones y estudios estadísticos. Se caracteriza por dar a posibilidad a cada individuo de la población objetivo ser parte de la muestra (Cochran, 1977).

3.3.4 Unidad de análisis

Comprende un elemento específico de la investigación (Hernández *et al.*, 2014).

En este trabajo es un estudiante del V semestre del turno diurno de un instituto tecnológico público que formaron parte de la muestra.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Consiste en procedimientos utilizados para obtener información o evidencia de la realidad que se está estudiando (Sánchez y Reyes, 2015). La técnica en el estudio de la primera variable fue la encuesta, pues se administró un cuestionario a una muestra de individuos seleccionados de una población objetivo (Hernández y Coello, 2012). En la segunda variable se utilizó la técnica de la

prueba objetiva con el propósito de medir los conocimientos o logros de aprendizaje alcanzados (Sánchez y Reyes, 2015).

Instrumento: Hernández *et al.* (2014), lo definen como un recurso técnico que se emplea para recopilar información procedente de los participantes de la investigación. Para la variable 1 se usó un cuestionario elaborado con una serie de preguntas estructuradas. Para la variable 2 se usó una prueba de rendimiento (Sánchez y Reyes, 2015).

Según Hernández *et al.* (2014), un instrumento es válido si tiene la capacidad de medir o evaluar de manera precisa y apropiada la variable que se pretende medir. Implica que el instrumento esté midiendo lo que realmente se supone que debe medir y que proporcione resultados confiables y consistentes. Para la presente investigación se recurrió al juicio de 3 expertos.

Tabla 1

Validez del cuestionario de estrategias metacognitivas

| Experto | Nombre y Apellidos | Especialidad | Aplicable |
|---------|-----------------------------------|--------------|-----------|
| 1 | Mirella Roxana Aguilar Valdiviezo | Doctora | Sí |
| 2 | Yolanda Josefina Huayta Franco | Doctora | Sí |
| 3 | Luis Edilberto Garay Peña | Doctor | Sí |

Tabla 2

Validez de la prueba de comprensión lectora en inglés

| Experto | Nombre y Apellidos | Especialidad | Aplicable |
|---------|-----------------------------------|--------------|-----------|
| 1 | Mirella Roxana Aguilar Valdiviezo | Doctora | Sí |
| 2 | Yolanda Josefina Huayta Franco | Doctora | Sí |
| 3 | Luis Edilberto Garay Peña | Doctor | Si |

Según Hernández *et al.* (2014), un instrumento es confiable si demuestra consistencia y estabilidad de las medidas obtenidas a través de este. Es decir, se evalúa si el instrumento es capaz de producir resultados consistentes y reproducibles en diferentes momentos y situaciones. Para medir si los instrumentos eran confiables se empleó el Alfa de Cronbach porque las variables son de escala ordinal, observándose en los resultados de ambos instrumentos una fuerte confiabilidad de 0,892 en el primer instrumento y 0,858 en el segundo instrumento.

Tabla 3*Estadístico de fiabilidad de estrategias metacognitivas*

| Alfa de Cronbach | Nº de estudiantes | Nº de elementos |
|------------------|-------------------|-----------------|
| 0.892 | 20 | 22 ítems |

Tabla 4*Estadístico de fiabilidad de comprensión lectora en inglés*

| Alfa de Cronbach | Nº de estudiantes | Nº de elementos |
|------------------|-------------------|-----------------|
| 0.858 | 20 estudiantes | 12 ítems |

3.5. Procedimientos

Esta investigación cumplió con lo requerido por la Universidad César Vallejo solicitándose los permisos requeridos para su ejecución, del mismo modo se coordinó con la dirección del instituto en mención para establecer los horarios de aplicación de los instrumentos. Por otra parte, es importante señalar que, se realizó una prueba piloto previa, para luego aplicar los instrumentos de medición, determinándose su fiabilidad y consecutivamente realizarse la tabulación de datos para finalmente efectuarse la redacción del informe final.

3.6. Método de análisis de datos

Después de haberse aplicado los instrumentos, se registró la información obtenida utilizándose el programa Excel. Luego de haber ordenado y jerarquizado los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 26 para analizar de forma descriptiva e inferencial las variables, utilizándose tablas de f con sus respectivos gráficos y la prueba no paramétrica de Rho de Spearman.

3.7. Aspectos éticos

Se respetaron los principios de ética de la UCV teniendo en cuenta el consentimiento de los participantes, así también se tuvo en cuenta, la confidencialidad y el anonimato respectivo de los mismos. Se usaron las normas APA 7ma. Edición en concordancia con los esquemas de investigación establecidos por la universidad considerando un software de Turnitin que exprese la similitud de un valor menor al 20%.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 5

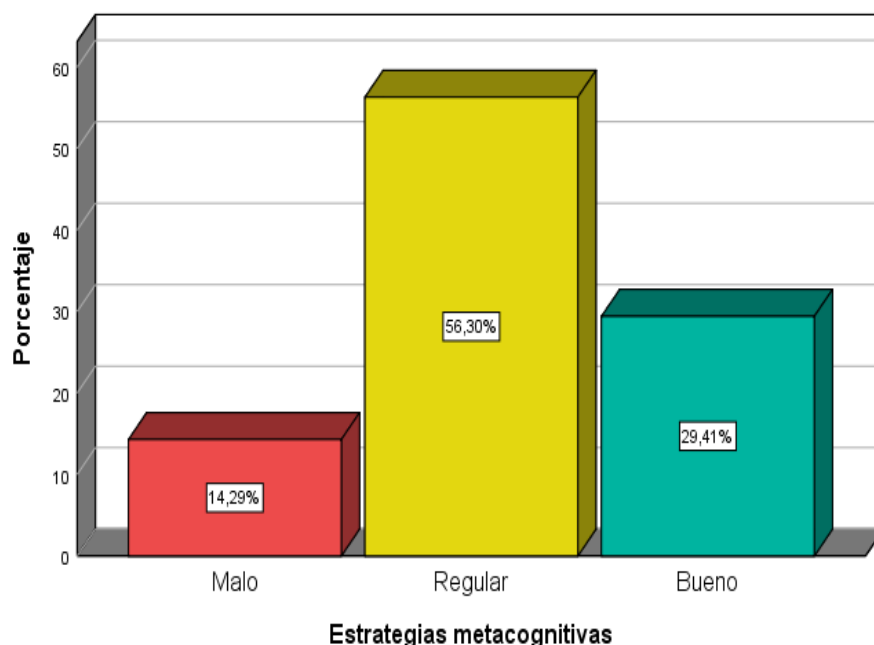
Niveles de la variable estrategias metacognitivas

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 17 | 14,3 |
| | Regular | 67 | 56,3 |
| | Bueno | 35 | 29,4 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con el resultado mostrado en la tabla 5, el 56.30% de los educandos obtuvieron un nivel regular en estrategias metacognitivas, mientras que el 29.41% mostró un nivel bueno y el 14.29% lo consideró en un nivel malo.

Figura 1

Niveles de la variable estrategias metacognitivas



En conformidad con lo observado en la figura1, el nivel de mayor tendencia fue regular.

Tabla 6

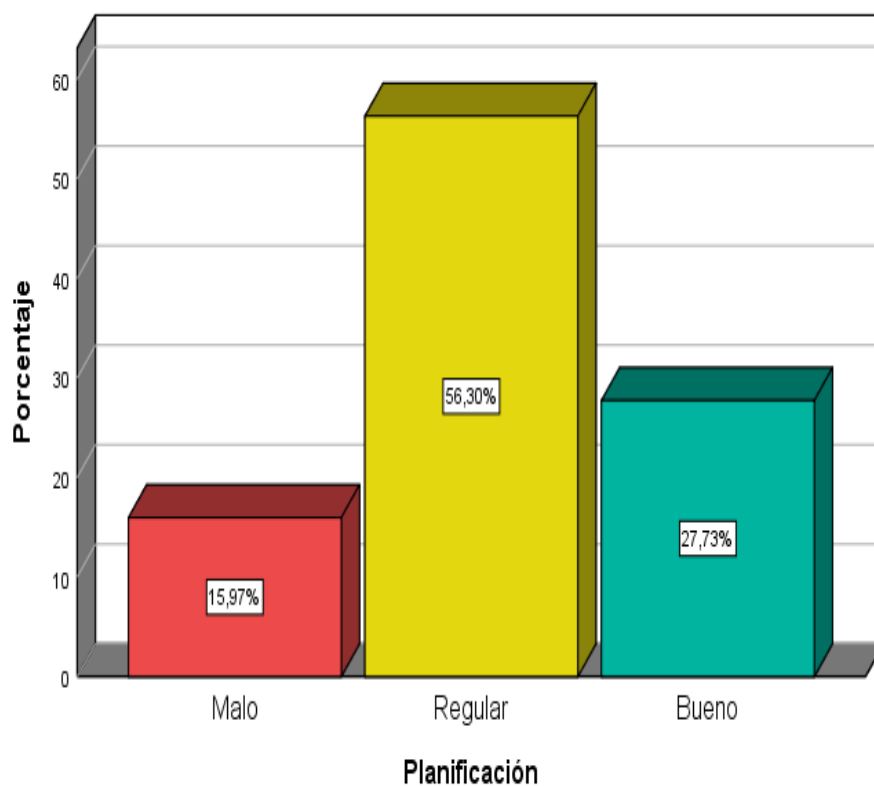
Niveles de la dimensión planificación

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 19 | 16,0 |
| | Regular | 67 | 56,3 |
| | Bueno | 33 | 27,7 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con resultado mostrado en la tabla 6, el 56.30% obtuvo un nivel regular en planificación, el 27.73% mostró un nivel bueno; por último, el 15.97% obtuvo un nivel malo en la dimensión planificación.

Figura 2

Niveles de la dimensión planificación de la variable 1



En conformidad con lo observado en la figura2, el nivel de mayor tendencia fue regular respecto a la dimensión planificación.

Tabla 7

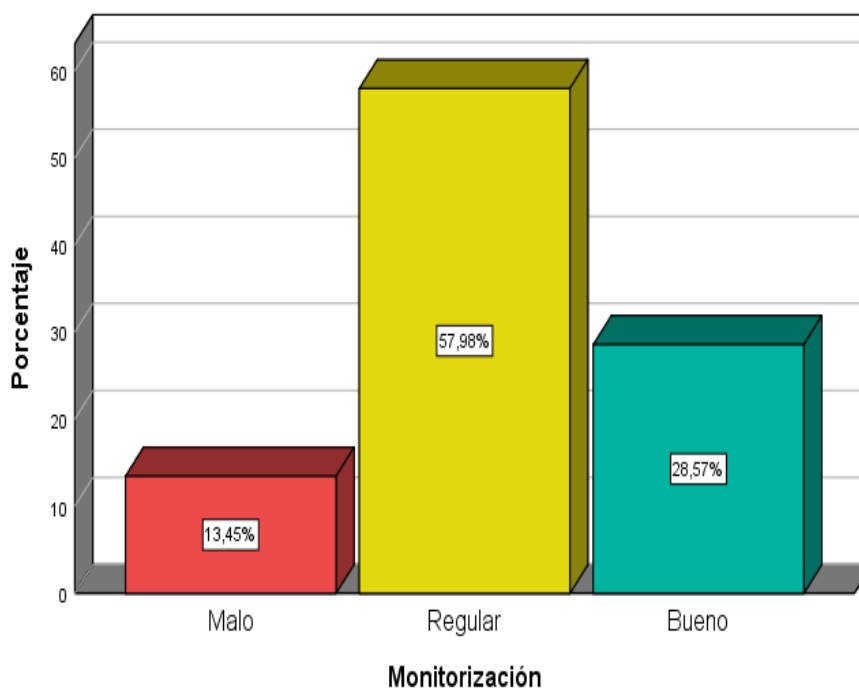
Niveles de la dimensión monitorización

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 16 | 13,4 |
| | Regular | 69 | 58,0 |
| | Bueno | 34 | 28,6 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con el resultado mostrado en la tabla 7, el 57.98% obtuvo un nivel regular en monitorización, el 28.57% mostró un nivel bueno; por último, el 13.45% obtuvo un nivel malo en la dimensión monitorización.

Figura 3

Niveles de la dimensión monitorización de la variable 1



En conformidad con lo observado en la figura3, el nivel de mayor tendencia fue regular respecto a la dimensión monitorización.

Tabla 8

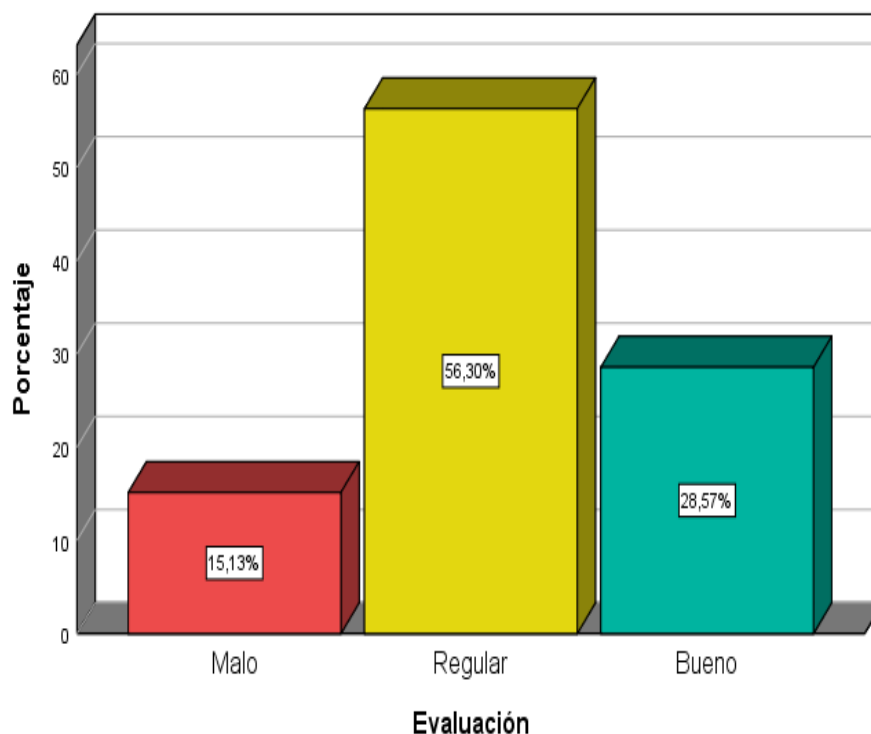
Niveles de la dimensión evaluación

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 18 | 15,1 |
| | Regular | 67 | 56,3 |
| | Bueno | 34 | 28,6 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con el resultado mostrado en la tabla 8, el 56.30% obtuvo un nivel regular en evaluación, el 28.57% mostró un nivel bueno; por último, el 15.13% obtuvo un nivel malo en la dimensión evaluación.

Figura 4

Niveles de la dimensión evaluación de la variable 1



En conformidad con lo observado en la figura 4, el nivel de mayor tendencia fue regular.

Tabla 9

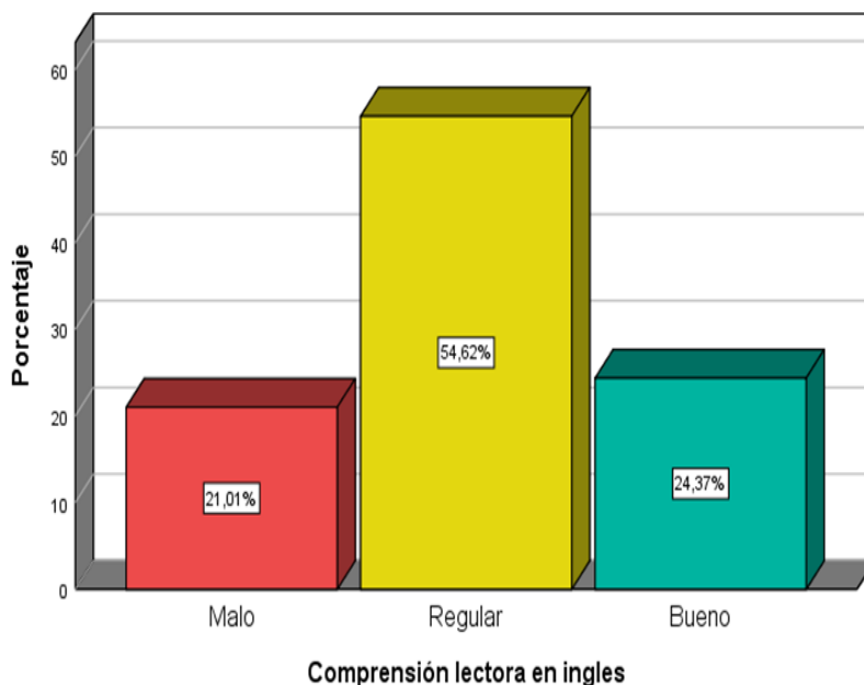
Distribución de los niveles de la variable comprensión lectora en inglés

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 25 | 21,0 |
| | Regular | 65 | 54,6 |
| | Bueno | 29 | 24,4 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con el resultado mostrado en la tabla 9, el 54.62% obtuvo un nivel regular en comprensión lectora en inglés, mientras que el 24.37% mostró un nivel bueno; por último, el 21.01% demostró un nivel malo.

Figura 5

Distribución de los niveles de la variable comprensión lectora en inglés



En conformidad con lo observado en la figura5, el nivel de mayor tendencia fue regular en comprensión lectora.

Tabla 10

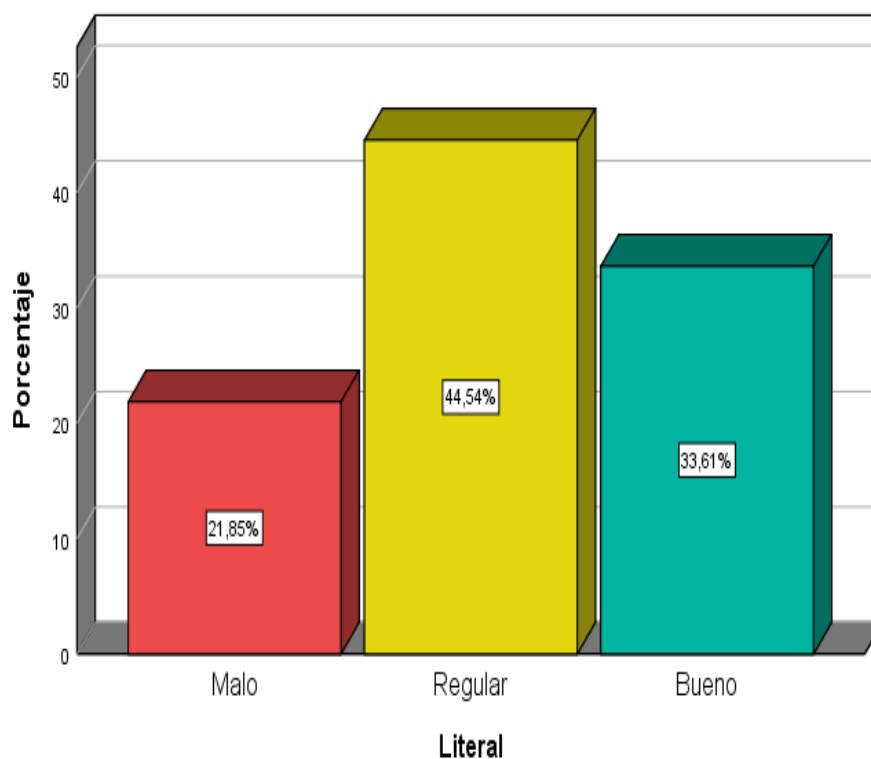
Distribución de los niveles de la dimensión literal

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 26 | 21,8 |
| | Regular | 53 | 44,5 |
| | Bueno | 40 | 33,6 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con resultado mostrado en la tabla 10, el 44.54% obtuvo un nivel regular en comprensión literal, el 33.61% un nivel bueno; por último, el 21.85% mostró un nivel malo.

Figura 6

Distribución de los niveles de la dimensión literal de la variable 2



En conformidad con lo observado en la figura 6, el nivel de mayor tendencia fue regular respecto a la dimensión literal.

Tabla 11

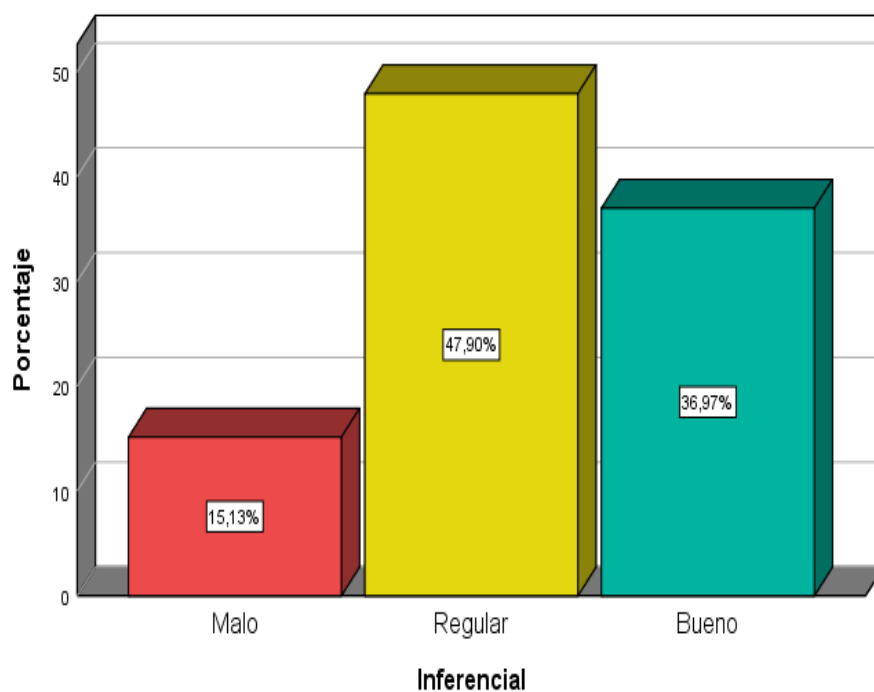
Distribución de los niveles de la dimensión Inferencial

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 18 | 15,1 |
| | Regular | 57 | 47,9 |
| | Bueno | 44 | 37,0 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con el resultado mostrado en la tabla 11, el 47.90% obtuvo un nivel regular en comprensión inferencial, mientras que el 36.97% un nivel bueno; por último, el 15.13% mostró un nivel malo.

Figura 7

Distribución de los niveles de la dimensión Inferencial de la variable 2



En conformidad con lo observado en la figura7, el nivel de mayor tendencia fue regular respecto a la dimensión inferencial.

Tabla 12

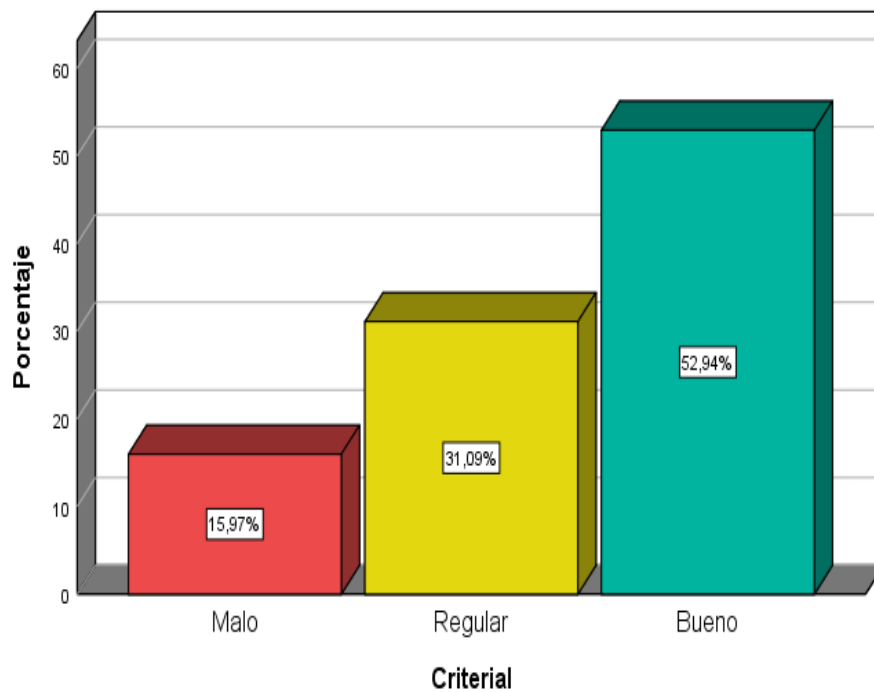
Distribución de los niveles de la dimensión criterial

| | | F | % |
|--------|---------|-----|-------|
| Válido | Malo | 19 | 16,0 |
| | Regular | 37 | 31,1 |
| | Bueno | 63 | 52,9 |
| | Total | 119 | 100,0 |

De acuerdo con el resultado mostrado en la tabla 12, el 52.94% obtuvo un nivel bueno en comprensión criterial, mientras que el 31.09% obtuvo un nivel regular; finalmente, el 15.97% obtuvo un nivel malo en la comprensión criterial.

Figura 8

Distribución de los niveles de la dimensión criterial de la variable 2



En conformidad con lo observado en la figura 8, el nivel de mayor tendencia fue regular respecto a la dimensión criterial.

Tabla 13*Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés*

| | | Comprensión lectora en inglés | | | | |
|----------------------------|---------|-------------------------------|-------|---------|-------|--------|
| | | | Malo | Regular | Bueno | Total |
| Estrategias metacognitivas | Malo | Recuento | 17 | 0 | 0 | 17 |
| | | % del total | 14,3% | 0,0% | 0,0% | 14,3% |
| | Regular | Recuento | 8 | 55 | 4 | 67 |
| | | % del total | 6,7% | 46,2% | 3,4% | 56,3% |
| | Bueno | Recuento | 0 | 10 | 25 | 35 |
| | | % del total | 0,0% | 8,4% | 21,0% | 29,4% |
| Total | | Recuento | 25 | 65 | 29 | 119 |
| | | % del total | 21,0% | 54,6% | 24,4% | 100,0% |

En una institución educativa, para los educandos la comprensión lectora en inglés regular se relaciona con estrategias metacognitivas regulares (46.2%), además, la comprensión lectora en inglés buena tiene relación con los niveles buenos de las estrategias metacognitivas (21%), por último, los niveles malos de comprensión lectora en inglés están relacionados con los niveles malos de las estrategias metacognitivas (14.3%).

Tabla 14*Tabla cruzada planificación y comprensión lectora en inglés*

| | | Comprensión lectora en inglés | | | | |
|---------------|---------|-------------------------------|-------|---------|-------|--------|
| | | | Malo | Regular | Bueno | Total |
| Planificación | Malo | Recuento | 18 | 1 | 0 | 19 |
| | | % del total | 15,1% | 0,8% | 0,0% | 16,0% |
| | Regular | Recuento | 6 | 54 | 7 | 67 |
| | | % del total | 5,0% | 45,4% | 5,9% | 56,3% |
| | Bueno | Recuento | 1 | 10 | 22 | 33 |
| | | % del total | 0,8% | 8,4% | 18,5% | 27,7% |
| Total | | Recuento | 25 | 65 | 29 | 119 |
| | | % del total | 21,0% | 54,6% | 24,4% | 100,0% |

En una institución educativa para los estudiantes de educación superior, una comprensión lectora en inglés regular tiene relación con planificación regular (45.38%), además, una comprensión lectora en inglés buena tiene relación con los niveles buenos de planificación (18.49%), por último, los niveles malos de

comprensión lectora en inglés están relacionado con los niveles malos de planificación (15.13%).

Tabla 15

Tabla cruzada monitorización y comprensión lectora en inglés

| | | | Comprensión lectora en inglés | | | |
|----------------|-------------|-------------|-------------------------------|---------|-------|--------|
| | | | Malo | Regular | Bueno | Total |
| Monitorización | Malo | Recuento | 16 | 0 | 0 | 16 |
| | | % del total | 13,4% | 0,0% | 0,0% | 13,4% |
| | Regular | Recuento | 7 | 57 | 5 | 69 |
| | | % del total | 5,9% | 47,9% | 4,2% | 58,0% |
| | Bueno | Recuento | 2 | 8 | 24 | 34 |
| | | % del total | 1,7% | 6,7% | 20,2% | 28,6% |
| Total | Recuento | | 25 | 65 | 29 | 119 |
| | % del total | | 21,0% | 54,6% | 24,4% | 100,0% |

Para los educandos de una institución educativa la comprensión lectora en inglés regular tiene relación con monitorización regular (47.90%), además, una comprensión lectora en inglés buena tiene relación con los niveles buenos de la monitorización (20.17%), por último, los niveles malos de comprensión lectora en inglés están relacionado con los niveles malos de monitorización (13.45%).

Tabla 16

Tabla cruzada evaluación y comprensión lectora en inglés

| | | | Comprensión lectora en inglés | | | |
|------------|-------------|-------------|-------------------------------|---------|-------|--------|
| | | | Malo | Regular | Bueno | Total |
| Evaluación | Malo | Recuento | 16 | 2 | 0 | 18 |
| | | % del total | 13,4% | 1,7% | 0,0% | 15,1% |
| | Regular | Recuento | 7 | 55 | 5 | 67 |
| | | % del total | 5,9% | 46,2% | 4,2% | 56,3% |
| | Bueno | Recuento | 2 | 8 | 24 | 34 |
| | | % del total | 1,7% | 6,7% | 20,2% | 28,6% |
| Total | Recuento | | 25 | 65 | 29 | 119 |
| | % del total | | 21,0% | 54,6% | 24,4% | 100,0% |

Para los estudiantes de una institución educativa una comprensión lectora en inglés regular tiene relación con evaluación regular (46.22%), además, una comprensión lectora en inglés buena se relaciona con los niveles buenos de la

evaluación (20.17%), por último, los niveles malos de comprensión lectora en inglés están relacionado con los niveles malos de evaluación (13.45%).

4.2. Resultados inferenciales

Tabla 17

Pruebas de normalidad

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|-------------------------------|--------------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Estrategias metacognitivas | ,298 | 119 | ,000 |
| Planificación | ,294 | 119 | ,000 |
| Monitorización | ,309 | 119 | ,000 |
| Evaluación | ,296 | 119 | ,000 |
| Comprensión lectora en inglés | ,276 | 119 | ,000 |
| Literal | ,227 | 119 | ,000 |
| Inferencial | ,254 | 119 | ,000 |
| Criterial | ,330 | 119 | ,000 |

Se aplicó la prueba Kolmogórov-Smirnov porque el número de educandos es superior a 50. De acuerdo con los resultados, los niveles de significancia son de 0,000 en el caso de las variables y dimensiones, por tanto, la distribución muestral no presenta normalidad, por ende, se aplicó una prueba no paramétrica, como es el coeficiente de Spearman.

Contraste de la hipótesis general:

Ho: El uso de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés no se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

H1: El uso de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

Tabla 18

Correlaciones no paramétricas entre la variable 1 y la variable 2

| | | | Comprensión lectora en inglés |
|----------|----------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Rho de | Estrategias | Coefficiente de correlación | ,797 |
| Spearman | metacognitivas | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 119 |

Según la tabla 18 de correlación no paramétrica, se encontró que existe sig. igual a 0.0; de este modo, se rechaza la hipótesis nula, aceptándose que las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés se relacionan de forma significativa siendo la relación alta, según el coeficiente de correlación de Spearman =0,797.

Contraste de la hipótesis específica 1

Ho: El uso de la planificación y la comprensión lectora en inglés no se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

H1: El uso de la planificación y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

Tabla 19

Correlaciones no paramétricas entre planificación y comprensión lectora en inglés

| | | | Comprensión lectora en inglés |
|----------|---------------|----------------------------|----------------------------------|
| Rho de | Planificación | Coeficiente de correlación | ,731 |
| Spearman | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 119 |

Según la tabla 19 de correlación no paramétrica, se encontró que existe sig. igual a 0.0; de este modo, se rechaza la hipótesis nula, aceptándose que la planificación y la comprensión lectora en inglés se relacionan de forma significativa siendo la relación alta, según el coeficiente de correlación de Spearman =0,731.

Contraste de la hipótesis específica 2

Ho: El uso de la monitorización y la comprensión lectora en inglés no se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

H1: El uso de la monitorización y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

Tabla 20

Correlaciones no paramétricas entre monitorización y comprensión lectora en inglés

| | | Comprensión lectora en inglés | |
|----------|----------------|-------------------------------|------|
| Rho de | Monitorización | Coefficiente de correlación | ,733 |
| Spearman | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 119 |

Según la tabla 20 de correlación no paramétrica, se encontró que existe sig. igual a 0.0; de este modo, se rechaza la hipótesis nula, aceptándose que la monitorización y la comprensión lectora en inglés se relacionan de forma significativa siendo la relación alta, según el coeficiente de correlación de Spearman =0,733.

Contraste de la hipótesis específica 3

Ho: El uso de la evaluación y la comprensión lectora en inglés no se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

H1: El uso de la evaluación y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023.

Tabla 21

Correlaciones no paramétricas entre evaluación y comprensión lectora en inglés

| | | Comprensión lectora en inglés | |
|----------|------------|-------------------------------|------|
| Rho de | Evaluación | Coefficiente de correlación | ,718 |
| Spearman | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 119 |

Según la tabla 21 de correlación no paramétrica, se encontró que existe sig. igual a 0.0; por lo consiguiente, se rechaza la hipótesis nula, aceptándose que la evaluación y la comprensión lectora en inglés se relacionan de forma significativa siendo la relación alta, según el coeficiente de correlación de Spearman =0,718.

V. DISCUSIÓN

Conforme a los resultados obtenidos se logró determinar que las estrategias metacognitivas tienen asociación con la comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior. En tal sentido, es importante esclarecer que la lectura de textos va más allá de obtener información notable, por lo que se infiere que ello implica comprender e interpretar los contenidos. En este hecho, la comprensión lectora de material editado en inglés evoca que el estudiante consiga administrar su propia actividad cognitiva, de tal forma que logre efectuar un dominio sobre los procesos de análisis y control reflexionando sobre su propio proceso llevado a cabo durante el aprendizaje. Para Castro y Almeida (2023) sostienen que, los estudiantes pueden ejercer control de su actividad mental con el propósito de alcanzar las metas académicas. Así, logra controlar la actividad mental, lo que denota que el alumno evalúe el proceso y los resultados que se encuentran alcanzando, confrontándolos dinámicamente con las metas planteadas. En consecuencia, el estudiante puede realizar una autorregulación de forma consciente sobre sus procesos cognitivos.

Por otra forma, en conformidad con lo anteriormente citado se formuló la hipótesis general hallándose que la correlación entre las variables estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés fue alta, manifestándose un valor cuantitativo $=0,797$; valoración que indica con base en la ciencia estadística que la relación fue positiva. Conforme a señalado, lo encontrado se corrobora con un trabajo anterior, citado por Ccapa (2021), concluyendo que, la comprensión lectora en inglés se vio favorecida por el uso de estrategias metacognitivas. A lo expuesto, los educandos desarrollaron la capacidad para comprender textos escritos en inglés, lo que se reflejó en las prácticas de comprensión de lectura aplicadas en la programación pedagógica llevada a cabo en la planificación del trabajo de investigación.

Lo encontrado también se fundamenta en lo expuesto por Flavell (1985), señalando en sus escritos testimoniales que, las estrategias metacognitivas permiten mejorar la propia actividad cognitiva favoreciendo los procesos de planificación, monitoreo y evaluación, mejorando la comprensión, memoria y toma de decisiones. El argumento desde la perspectiva del autor presenta una apreciación valorativa de la variable señalando que, las estrategias configuran

procesos de consciencia de la actividad cognitiva, sobre sí mismo favoreciendo el logro del objetivo propuesto. El estudio también encontró similitud en lo encontrado por Suárez y Santos (2022), concluyendo en su investigación que la correlación obtenida fue positiva respecto a las variables estrategias metacognitivas y aprendizaje del idioma inglés con un 0.654 Rho de Spearman. Por tanto, es posible afirmar que se desarrollan diversos procesos cognoscitivos de nivel superior facilitando un aprendizaje autónomo. Para Cázares y Páez (2023), el aprendizaje se torna autorregulado reflejando una intelección donde el estudiante integra diversas acciones organizadas y encaminadas al involucramiento de la actividad de comprensión lectora.

En este sentido, Ferreri (2021) expuso en sus conclusiones que, las estrategias de metacognición mejoran la comprensión de lectura en inglés, identificándose que existe asociación entre variables. Además, las estrategias metacognitivas permiten integrar lo nuevo a lo conocido, hecho que implica comprender que los estudiantes leen haciendo uso de un comportamiento reflexivo sobre lo que hace y de lo que asimila, consiguiendo ser capaz de aplicar su conocimiento a la comprensión del texto escrito y a su vida cotidiana. Como bien se manifestó en el tema tratado, se logra exponer que los procesos simultáneos e interactivos desenvueltos en las estrategias de metacognición centrándose en el cómo y por qué los alumnos regulan su conocimiento ante un aprendizaje específico, como es la comprensión lectora del área de inglés.

Referente a la hipótesis específica 1 se halló que la correlación entre el uso de la planificación y la comprensión lectora en inglés fue alta, manifestándose un valor cuantitativo $=0,731$; lo que indica con base en la ciencia estadística una relación positiva entre ambas variables. Se encontró semejanza en lo encontrado por Teng y Lee (2019), concluyendo en su investigación que, los educandos desarrollan un aprendizaje colaborativo utilizando estrategias metacognitivas con claros efectos positivos en los niveles de comprensión lectora conduciendo a mejores evaluaciones en el vocabulario incidental. De ahí que, la planificación basada en la capacitación de estrategias metacognitivas impulsa y mejora la comprensión de textos EFL y el aprendizaje de vocabulario en estudiantes de educación superior en China.

Lo indicado se sustenta en Gandini (2018), señalando que la planificación establece previamente los objetivos y estrategias específicas que permiten alcanzar las metas propuestas. A lo expuesto, comentaron Winne y Hadwin (2013), que, la planificación impulsa el desarrollo de las habilidades de autorregulación. Es así como, mediante la planificación se activan saberes previos, y estrategias acordes al objetivo planteado, desarrollándose diálogos y reflexiones sobre sí mismo. De esta manera el estudiante elige estrategias que favorecen el cálculo de las posibilidades dirigidas al logro del objetivo formulado. De igual forma, Grández y Gonzales (2021), consideraron que la planificación permite planear y organizar el proceso al formular el propósito u objetivo del lector, esto al identificar los elementos paratextuales y buscar la funcionalidad. Para Gutierrez y Salmerón (2012), el enfoque relacionado al tema revela que, los lectores activan una diversidad de elementos cognitivos en su aprendizaje haciendo uso de aquellos saberes adquiridos previamente para obtener un conocimiento que le permite identificar con claridad el género discursivo del texto, determinar el objetivo de las lecturas y anticipar el contenido textual del texto.

En cuanto a la hipótesis específica 2 los hallazgos mostraron como la monitorización se relaciona significativamente con la comprensión lectora en inglés especificado por el valor de correlación de Spearman $=0,733$ concluyendo en una relación directa entre ambas variables de estudio. Estos resultados encontraron coincidencia en lo hallado por Khellab *et al.* (2022), señalando que, al enseñar estrategias metacognitivas mejora la comprensión de la lectura, detallándose que el uso de las estrategias de supervisión fue significativo, mostrando que hay dependencia de variables.

Según lo analizado, las funciones de monitoreo y evaluación ayudan a un aprendizaje significativo, en tal fin el estudiante alcanza a detectar a tiempo aquellas deficiencias, obstáculos y/o necesidades que requieran atención para llevar a cabo un aprendizaje o conocimiento específico. Para Valenzuela (2019), esta acción de control sobre los resultados se confronta dinámicamente con los objetivos de aprendizaje formulados. En este aspecto mediante el monitoreo, los procesos de regulación del aprendizaje se manifiestan. En vista de ello, los resultados se fundamentan en lo manifestado por Flavell (1979), considerando que, el monitoreo permite evaluar de forma constante el avance o progreso hacia

un objetivo lo que puede ayudar a los estudiantes a identificar cuándo están teniendo dificultades y en consecuencia ajustar su enfoque de aprendizaje. Igual cita en el mismo sentido, Schraw y Dennison (1994) y Sanz (2010) afirmaron que, en el tiempo que dura la metacognición el estudiante controla tanto las tareas y estrategias que eligió en la planificación como el dominio de la ansiedad suscitada en el proceso de la ejecución de dichas tareas manteniendo la motivación constante. Mientras que para Zimmerman (1990), la supervisión corresponde a un proceso de autoevaluación en donde el estudiante mide su aprendizaje en base a criterios establecidos, identificando sus fortalezas y debilidades.

Con relación a lo expuesto, la comprensión representa la capacidad del individuo para poder rectificar los errores, actividad denominada autorregulación, por lo que se puede afirmar que el monitoreo es una construcción mental determinado por saberes previos para la construcción de nuevos conocimientos que se relacionan entre sí. De acuerdo con Gutierrez y Salmerón (2012), el estudiante tiene la capacidad de elaborar representaciones mentales sobre el texto que lee, además, se convierte en un lector activo, lo que significa que construye una apreciación personal acerca del texto que lee. Por consiguiente, el estudiante estará en capacidad de predecir el contenido del texto y formular preguntas, también debe verificar las predicciones y preguntas anteriores.

Referente a la hipótesis específica 3 los hallazgos comprobaron cómo la evaluación se relaciona significativamente con la comprensión lectora en inglés especificado por el valor de correlación de Spearman $=0,718$ concluyendo en una relación directa entre ambas variables de estudio. Estos resultados encontraron coincidencia en lo hallado por Mera (2022), que concluyó que la comprensión de textos se ve favorecida por el uso de estrategias de metacognición, optimizando el nivel de lectura de los participantes. Es importante tomar en cuenta desde el enfoque de la teoría sociocultural de Vygotsky, que la educación representa un proceso interactivo y social, por lo que la evaluación representa una construcción del conocimiento de forma cooperativa, social, y cultural. Según Guerra (2020) y Vygotsky (1978) afirmaron que, el aprendizaje es producido a través de la interactuar socialmente y la zona de desarrollo próximo, el conocimiento es construido de manera activa e individual pero orientado y dirigido por otros sujetos que orientan el aprendizaje en base a un entorno social y cultural. Al enfatizar que

la interacción social y la reflexión metacognitiva son relevantes, esta teoría ayuda a optimizar la competencia lectora en inglés, además de desarrollar una comprensión más profunda del idioma y la cultura.

En estas premisas propuestas, la evaluación se configura como una estrategia metacognitiva, que permite a las personas retroalimentarse evaluando sus capacidades en miras a la mejora del resultado académico. Al evaluar se califica los niveles de logros adquiridos a fin de tomar decisiones que encuentren una solución a los problemas relacionados con los objetivos y metas de la educación. Es necesario por ello, que la evaluación facilite y propicie procesos correctivos y de mejora, identificando los alumnos desde sus cogniciones las necesidades y oportunidades de aprendizaje. En este proceso se configura un diferente modo de autodiagnóstico, de tal forma que la evaluación requiera en sí misma una nueva experiencia para configurar el aprendizaje de la comprensión lectora. Por tanto, los resultados de la evaluación ayudan a crear mejores motivaciones y actitudes que el estudiante debe aprovechar orientadas hacia el cumplimiento de los objetivos académicos propuestos.

En este componente denominado uso de la evaluación Flavell (1985), comentó que, si una persona evalúa el resultado, configura un elemento imperativo para alcanzar objetivos, identificar fortalezas y aquellas debilidades que demandan atención, pero sobre todo poder ajustar las estrategias necesarias para mejorar los futuros escenarios de aprendizaje. Como señaló Sanz (2010), esta dimensión evalúa la solución de problemas, suscitado procesos de autoevaluación dirigidos al logro de los aprendizajes. Desde otras conceptualizaciones ello significa una valoración continua del aprendizaje, con lo que el estudiante consigue tomar decisiones y tomar acciones correctivas que ayuden al logro de aprendizajes significativos. Es por ello por lo que, desde la postura de Grández y González (2021), la corrección significa evaluar de los posibles errores, con lo que el lector puede aplicar diversas técnicas, como el parafraseo, realizando preguntas selectivas, entre otras estrategias para alcanzar las metas propuestas. Es así, que la evaluación tiene una función auto formadora que ofrece lineamientos para un mejor trabajo académico, fomentando de esta forma mejores características personales y mejores resultados académicos. Por ello, la autoevaluación ayuda a mejorar el desempeño, configurándose procesos

cognitivos más conscientes con relación a su papel como responsable en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe un estudiante.

La revisión de literatura consultada promueve el uso de estrategias metacognitivas con el fin de que una persona controle y construya su conocimiento en clara relevancia con el aprendizaje de la comprensión lectora, configurándose desde su experiencia el control de la operación cognitiva para resolver, orientar y evaluar el objetivo propuesto. La actividad metacognitiva es caracterizada por la toma de decisiones y el control ante un problema dado Salazar y Cáceres (2022) es decir, la evaluación en los procesos cognitivos comprende ayudar a visualizar y entender el problema obteniendo mejores procedimientos de solución al evaluar el plan y su resultado.

Con relación a lo anterior, se propone una metodología aplicada para efectuarse un programa de intervención con lo que se busca mejorar la comprensión lectora en inglés en cada uno de sus niveles. Por ello es relevante comprender las fortalezas de la metodología utilizada por lo que se obtuvo un diagnóstico que permitirá proponer alternativas de solución al problema planteado. En tal sentido, las estrategias metacognitivas ayudarán a los educandos a poder aprender, recordar y resolver problemas ejerciendo control de su actividad mental para poder lograr sus metas académicas. Por consiguiente, se logrará contribuir a mejorar los niveles educativos en el país; hecho que redirecciona el fortalecimiento de las metas propuestas tanto a nivel educativo y social. Estos procesos a través de la práctica y la retroalimentación continua mejorarán, por tanto, el desarrollar habilidades de autorregulación en los educandos del nivel superior.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Se concluye que, el uso de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente (sig. = 0,000), en educandos de una institución superior, siendo el coeficiente de correlación de Spearman es 0,797; lo que permite concluir que existe una relación directa entre las variables de investigación.

Segunda: Se concluye que, el uso de la planificación y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente (sig. = 0,000) educandos de una institución superior. Además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0,731; lo que permite concluir que existe una relación directa.

Tercera: Se concluye que, el uso de la monitorización y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente (sig. = 0,000) en estudiantes de una institución superior. Además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0,733; lo que permite concluir que existe una relación directa.

Cuarta: Se concluye que, el uso de la evaluación y la comprensión lectora en inglés se relacionan significativamente (sig. = 0,000) en es de una institución superior. Además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0,718; lo que permite concluir que existe una relación directa.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se hace la recomendación a las autoridades académicas crear un espacio de diálogo con intercambio de ideas entre docentes y estudiantes, a fin de identificar las fortalezas y debilidades, como las necesidades educativas identificadas por la institución. En tal sentido, realizar la reflexión grupal mediante un trabajo integrado basado en cómo las estrategias metacognitivas asistirán en la mejora constante de todos los aprendizajes en general.

Segunda: Se recomienda a los coordinadores del instituto superior gestionar cursos de capacitación sobre estrategias metacognitivas, con este fin se deben realizar módulos formativos basados en una comunicación que fomente la selección de estrategias y metas dirigidas al desarrollo de actividades que fomenten el logro de los aprendizajes en comprensión lectora.

Tercera: Se hace la recomendación a los docentes del instituto superior despertar el interés de los estudiantes utilizando la motivación como herramienta de impulso para un mejor aprendizaje del idioma extranjero del inglés; por tanto, desarrollar la habilidad lectora debe dirigirse a un conocimiento de aquellos factores que inciden en la concentración y distribución de recursos; lo que consecuentemente significa valorar aquellas estrategias que fomentan el logro de la competencia lectora.

Cuarta: Conforme a lo señalado, se sugiere a los docentes enseñar estrategias de evaluación a los educandos, utilizando como estrategia de enseñanza a la retroalimentación, para que aquellos evalúen sus propios procesos de aprendizaje, lo que denota trabajar no solo los contenidos de aprendizaje, sino también toda actividad que ayude a replantear los métodos o estrategias utilizados para un óptimo resultado.

REFERENCIAS

- Acosta, E., y Lamela, G. (2019). Influencia de un Programa Didáctico, basado en la Metacognición, en la Comprensión Lectora del Inglés. *Revista Ciencia y tecnología*, 15(3), 133-144. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2530>
- Alcas, N., Alarcón, M. A., Alarcón, H. H., Gonzáles, R., y Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes universitarios*, 9(1), 36-45. <https://doi.org/10.17162/au.v1i1.348>
- Anderson, R.C., y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.
- Aziz, M., y Rawian, R. (2022). Modeling higher order thinking skills and metacognitive awareness in English reading comprehension among university learners. *Frontiers in Education*, 7(991015), 01-16. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.991015>
- Bernal, C.A. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ªed.). Pearson.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. Erlbaum.
- Canoles-Vásquez, J. C., y Cristancho, M. C. (2019). Mejorar la comprensión lectora en inglés con estrategias metacognitivas usando herramientas TIC: caso de estudiantes de primer semestre de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Quaest.disput*, 12(24), 84-96. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1813/1621>
- Castro, E.M., y Almeida, L. M. (2023). Estratégias metacognitivas de um grupo de estudantes brasileiros em atividades de modelagem matemática. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51512>

- Cázares, M. de J., y Páez, D. A. (2023). Práctica docente y metacognición en bachillerato para favorecer el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(e01), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e01.4227>
- Ccapa, G. (2021). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del nivel básico en el centro de idiomas de la UNSA, Arequipa – 2021* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. UNSA Vicerrectorado de Investigación. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/246a4b5f-2e65-496c-8598-57fc696bfa53>
- Cisneros, M. C., Olave, G. O., y Rojas, I. R. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones.
- Cochran, W. G. (1977). *Técnicas de muestreo*. Compañía Editorial Continental.
- Dunlosky, J., y Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications.
- Ferreri, E. (2021). *Alfabetización en lenguas extranjeras: la comprensión lectora como herramienta en el desarrollo de estrategias metacognitivas* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Nacional]. Repositorio Institucional Abierto. <https://ria.utn.edu.ar/handle/20.500.12272/5708>
- Flavell, J. H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Machado Grupo de distribución.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flores, A. (2020). *Certificación de inglés como lengua extranjera y comprensión lectora. Caso Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/22394>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gandini, F. (2018). *Metacognición y aprendizaje*. Edulp.
- Gonzales, A., Jimenez, M., y Bonilla, J. (2019). La Importancia de la Lectura de Textos en Inglés para los Procesos Formativos Universitarios. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3), 7-7. <https://ojs.formacion.edu.ec/index.php/rif/article/view/169>

- Gough, P. B., Hoover, W. A., y Peterson C. L. (1996). *Some observations on a simple view of reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grández, A., y González, N. (2021). La metacognición como clave para elevar el nivel de la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3), 1-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S230801322021000300016&script=sci_abstract&lng=es
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guthrie, J. T., y Klauda, S. L. (2012). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Gutierrez, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación científica* (6° ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R., y Coello, S. (2012). *El proceso de investigación científica*. (2° ed.). Editorial Universitaria.
- Kabalen, D., y Sánchez M. (2001). *La lectura analítico-crítica*. Editorial Trillas.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2000). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4° ed.). McGraw-Hill.
- Khellab, F., Demirel, Ö., y Mohammadzadeh, B. (2022). Effect of Teaching Metacognitive Reading Strategies on Reading Comprehension of Engineering Students. *SAGE Open*, 12(4), 1-19. <https://doi.org/10.1177/21582440221138069>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Mera, F. (2022). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar "reading comprehension" en estudiantes de Pedagogía del Inglés en la Universidad de Guayaquil, 2021* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/82573>
- Palincsar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. <http://www.jstor.org/stable/3233567>
- Perfetti, C. A., y Stafura, J. Z. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <http://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., y Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books.
- Rodríguez, Y. (2020). *Metodología de la investigación*. Soluciones educativas.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
- Salazar, J. E., y Cáceres, M. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100006
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5° ed.). Business Support Aneth.
- Sanz, L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. A Narcea.
- Schraw, G., Crippen, K. J., y Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

- Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez, L. A., y Santos, O. C. (2022). Las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del centro de idiomas, Universidad del Pacífico - Lima 2021. *IGOBERNANZA*, 5(17), 107-129. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.170>
- Teng, F., y Lee, B. (2019). Effects of individual and group metacognitive prompts on EFL reading comprehension and incidental vocabulary learning. *PLoS ONE* 14(5), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215902>
- Thavabalan, P., Mohan, S., Hariharasudan, A., y Nawaz, N. (2021). English for business communication: An interventional study with employees of indian printing industry at Sivakasi. *Asian ESP J*, 17(3.2), 90-107. <https://www.asian-esp-journal.com/esp-march-2020-17-3-2/>
- Torres, P. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en inglés, en estudiantes del centro de idiomas de la Universidad César Vallejo*. Lima. 2019 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37021>
- Torres-Zapata, Á. E., Brito-Cruz, T. D. J., y Villanueva-Echavarría, J. R. (2021). Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.949>
- Valenzuela, A. (2019). What's new in metacognition? Review of the concept, its components and related terms. *Educacao e Pesquisa*, 45(e187571), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (2013). nStudy: Tracing and supporting self-regulated learning in the internet. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.),

International Handbook of Metacognition and Learning Technologies (pp. 293-310) Springer.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: *An overview. Educational psychologist, 25*(1), 3-17. http://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de operacionalización de las variables

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles o rangos |
|-----------------------------------|----------------|--|-------------|---|----------------------------------|
| Estrategias metacognitivas | Planificación | Definición de objetivos y metas | 1-2-3 | 1= Nunca 2=Casi Nunca 3= A Veces 4= Casi Siempre 5= Siempre | Bueno Regular Malo |
| | | Selección de estrategias | 4-5-6-7 | | |
| | | Comparación de la tarea con aprendizajes previos | 8-9-10 | | |
| | Monitorización | Realización y control de la actividad | 11-12-13-14 | | |
| | | Factores que inciden en la concentración | 15-16 | | |
| | | Distribución de recursos | 17-18 | | |
| | Evaluación | Verifica el proceso de aprendizaje | 19-20 | | |
| | | Valora la estrategia | 21-22 | | |

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles o rangos |
|--------------------------------------|--------------------|--|--------------|---------------------------------|---|
| Comprensión lectora en inglés | Literal | Responde preguntas cuyas respuestas están explícitas en el texto | 1-2-3-4 | 10 = Correcto 0 = incorrecto | Malo 10-60 Regular 70-90 Bueno 100-120 |
| | Inferencial | Realiza deducciones a partir del texto | 5-6 | | |
| | | Interpreta la información | 7-8 | | |
| | Criterial | Juzga el contenido del texto | 9-10 | | |
| | | Emite juicio propio partiendo del tema tratado | 11-12 | | |

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario estrategias metacognitivas

Estimado (a), estudiante, el presente instrumento tiene por finalidad conocer los niveles de estrategias metacognitivas y de comprensión lectora en inglés que poseen los estudiantes del nivel superior. Se resuelve el anonimato del encuestado.

Instrucciones:

Responda las siguientes preguntas con una X dentro del recuadro correspondiente a la pregunta, considerando el cuadro de codificación. Por favor, asegúrese de responder todas las preguntas y conteste sinceramente, es su opinión la que cuenta.

| Codificación | | | | | | | | | |
|--|--|---------|--------------|---------|---|---|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | | | | | |
| Variable Aprendizaje basado en proyectos | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Dimensión 1: planificación | | | | | | | | | |
| 01 | Determino mis objetivos frente a una actividad propuesta. | | | | | | | | |
| 02 | Organizo mi tiempo para lograr mis objetivos. | | | | | | | | |
| 03 | Me propongo lograr la meta en la tarea propuesta. | | | | | | | | |
| 04 | Antes de empezar a resolver la actividad propuesta, decido primero como realizarlo. | | | | | | | | |
| 05 | De acuerdo con los datos que tengo, selecciono la estrategia para resolver la actividad. | | | | | | | | |
| 06 | Cambio de estrategia para resolver la tarea propuesta. | | | | | | | | |
| 07 | Repaso mis apuntes antes de resolver un examen. | | | | | | | | |
| 08 | . Aplico técnicas pasadas para resolver tareas nuevas. | | | | | | | | |
| 09 | Conozco la calificación que voy a obtener al desarrollar la tarea propuesta. | | | | | | | | |
| 10 | Me motiva desarrollar la actividad a partir de mi propia iniciativa. | | | | | | | | |
| Dimensión 2: supervisión | | | | | | | | | |
| 11 | Planteo soluciones mediante diversas formas de razonamiento. | | | | | | | | |
| 12 | Pruebo con ejemplos de forma inductiva o deductiva. | | | | | | | | |
| 13 | Reconozco mis limitaciones y logros. | | | | | | | | |
| 14 | Si no estoy aprendiendo, solicito ayuda. | | | | | | | | |
| 15 | Me concentro con facilidad cuando estoy desarrollando alguna tarea. | | | | | | | | |
| 16 | Mis problemas personales no me impiden lograr la meta. | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| 17 | Organizo mi tiempo para culminar la actividad propuesta. | | | | | |
| 18 | Busco otras fuentes de información que me ayuden a lograr la meta propuesta. | | | | | |
| Dimensión 3: evaluación | | | | | | |
| 19 | Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias usadas fueron óptimas. | | | | | |
| 20 | Verifico mis respuestas. | | | | | |
| 21 | Evaluó la estrategia que he utilizado para plantear otra o mejorarlo | | | | | |
| 22 | Supero las dificultades que he podido encontrar en la realización de alguna tarea. | | | | | |

Chacón, M., (2022).

Prueba de comprensión lectora en inglés

Edad: _____

Sexo: M (), F (),

Especialidad: _____ Tiempo: 30 minutos

Estudia o estudió inglés en un centro de idiomas: SI (), NO (),

My Wonderful Family

I am Peter. I live in a house near the mountains. I have two brothers and one sister, and I am the big brother. My father teaches mathematics, and my mother is a nurse at a big hospital. My brothers are very smart and work hard in school. My sister is a nervous girl, but she is very kind. My grandmother also lives with us. She came from Italy when I was twelve years old. She has grown old, but she is still very strong. She cooks the best food!

My family is very important to me. We do lots of things together. My brothers and I like to go on long walks in the mountains. My sister likes to cook with my grandmother. On the weekends we all play board games together. We laugh and always have a good time. I love my family very much.

LITERAL LEVEL (40 points), Circle your choice

1. Who talks about his family?

- a. Vivian c. Robert
b. Joseph d. Peter

2. Who is a nurse?

- a. Sabrina b. Robert
c. Vivian d. Peter

3. How old was Peter when his grandmother came?

- a. ten b. twelve

- c. nine
- d. eleven

4. Who lives with Peter?

- a. Robert and Vivian
- b. Sabrina, Joseph and Robert.
- c. Robert, Vivian, Joseph, Emily and Sabrina.
- d. Vivian, Emily and Joseph.

INFERENCIAL LEVEL (40 points),, Circle your choice

5. Is Peter happy?

- a. Yes, he is.
- b. No, he is not.

6. Is Peter twelve years old?

- a. Yes, he is.
- b. No, he is not.

7. Where does work Peter's dad?

- a. In a store
- b. on a farm
- c. in a school
- d. in a store

8. Who is the oldest in the family?

- a. Joseph
- b. Sabrina
- c. Peter
- d. Vivian

CRÍTICA L LEVEL (40 points),, Circle your choice

9. Why is his family important to Peter?

- a. Because he loves them
- b. Because they are very close
- c. Because they don't have internet
- d. Because they share moments together

10. What kind of relationship would you like to have with your family?

- a. That we always help each other
- b. I want to buy a house
- c. That we always respect each other
- d. That we can share moments together

11. What is the most important thing in a family? Circle your choice

- a. Not respect each other
- b. sharing moments together
- c. love and respect
- d. helping each other

12. Why is it important to share with the family?

- a. Because we learn to value ourselves
- b. To get to know each other better
- c. I want to go to study
- d. Because I have hungry

Anexo 3: Modelo de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Institución: -----
Nombre del Investigador: Carolina del Pilar Lopez Ruiz.
Título del Proyecto: Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en estudiantes de una educación superior, Lima, 2023

La investigación dentro de la línea de educación intercultural busca promover la enseñanza de lenguas extranjeras como el caso del idioma inglés, siendo de gran importancia la comprensión lectora en inglés para lo que es necesario utilizar estrategias que mejoren su nivel.

Hola, mi nombre es Carolina Lopez Ruiz, soy estudiante de la Escuela de Posgrado de Maestría en Didácticas de la enseñanza de Idiomas Extranjeros, de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, actualmente estoy realizando un estudio acerca de las estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés, para ello quiero pedirte tu apoyo como estudiante de la unidad didáctica de comunicación empresarial que pertenece al módulo de idiomas extranjeros.

Tu participación en el estudio consistiría en informarte

1. La técnica para utilizar es la encuesta que es de gran utilidad en la investigación cuantitativa, que será utilizada como un dialogo, conversación, ya sea personal, grabada o mediante video.
2. El instrumento para utilizar es el cuestionario, que tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente, que se desarrollará en un solo momento.
3. El cuestionario se realizará fuera de su horario de trabajo, en espacios coordinados con los estudiantes.

Tu participación en el estudio es voluntaria, si no puedes hacerlo, comunicar con un no; ya que no es obligatoria. Asimismo, se deja constancia, si en un momento dado no quieres continuar resolviendo el cuestionario, no habrá ningún problema.

Toda información que nos proporciones nos ayudara a conocer las Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en estudiantes de una educación superior, Lima, 2023.

Esta información será confidencial, esto quiere decir que no diremos a nadie sobre tus respuestas, solo sabrán las personas que forman parte del equipo de estudio.

Por la participación en esta actividad, no involucra pago, beneficio en dinero u objetos materiales.

Si aceptas participar, te pido que marques con (✓), en el cuadro de abajo, y coloca tu nombre, caso contrario no colocar nada.

Si quiero participar

Nombres y Apellidos:

Firma: Fecha: de de
2023

Anexo 4: Matriz Evaluación por juicio de expertos

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario sobre estrategias metacognitivas". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

| | |
|---|--|
| Nombre del juez: | MIRELLA ROXANA AGUILAR VALDIVIEZO |
| Grado profesional: | Maestría (),, Doctor (x),, |
| Área de formación académica: | Clínica (),, Social (),, Educativa (X),, Organizacional (),, |
| Áreas de experiencia profesional: | EDUCACIÓN |
| Institución donde labora: | UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años (),, Más de 5 años (X),, |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde),, | Trabajo(s),, psicométricos realizados Título del estudio realizado. |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario),,

| | |
|------------------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Cuestionario sobre estrategias metacognitivas |
| Autora: | López Ruiz, Carolina del Pilar |
| Procedencia: | Chacón Camilo, María Graciela |
| Administración: | Virtual |
| Tiempo de aplicación: | 30 minutos |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del IESTP "MSC" |
| Significación: | Es un cuestionario que consta de tres dimensiones, tiene 10 ítems para la dimensión planificación, 8 ítems para la dimensión supervisión y 4 ítems para la dimensión evaluación. Siendo un total de 22 ítems. Las respuestas son de acuerdo con la escala ordinal siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. El objetivo de este instrumento es conocer los niveles de estrategias metacognitivas que poseen los estudiantes del nivel superior. |

4. Soporte teórico

| Escala/ÁREA | Subescala (dimensiones),, | Definición |
|----------------------------|---------------------------|---|
| Estrategias metacognitivas | Planificación | En esta fase, el individuo establece objetivos, selecciona las estrategias y recursos necesarios para alcanzarlos, y se prepara para la ejecución de la tarea. (Flavell, 1985). |
| | Supervisión | Durante la ejecución de la tarea, el individuo se monitorea a sí mismo para asegurarse de que está aplicando las estrategias de manera efectiva y haciendo progresos hacia el logro de los objetivos. (Flavell, 1979). |
| | Evaluación | Flavell (1985), indica que, al finalizar la tarea, el individuo evalúa el resultado y el proceso utilizado para alcanzar los objetivos, identifica fortalezas y debilidades, y ajusta las estrategias para futuras situaciones. |

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre estrategias metacognitivas elaborado por Chacón Camilo, María Graciela en el año 2022. De acuerdo con los ~~sub~~ indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|--|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio). | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo). | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel). | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel). | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindes sus observaciones que considere pertinente

| |
|-----------------------------|
| 1 No cumple con el criterio |
| 2. Bajo Nivel |
| 3. Moderado nivel |
| 4. Alto nivel |

Dimensiones del instrumento: Planificación, supervisión y evaluación.

- Primera dimensión: Planificación
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas antes de la tarea asignada.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|---------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Definición de objetivos y metas. | 1,2,3 | 4 | 4 | 4 | |
| Selección de estrategias | 4,5,6,7 | 4 | 4 | 4 | |
| Comparación de la tarea con aprendizajes previos | 8,9,10 | 4 | 4 | 4 | |

- Segunda dimensión: Supervisión
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas durante la ejecución de la tarea asignada.

| INDICADORES | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|-------------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Realización y control de la actividad | 11,12,13,14 | 4 | 4 | 4 | |
| Factores que inciden en la concentración | 15,16 | 4 | 4 | 4 | |
| Distribución de recursos | 17,18 | 4 | 4 | 4 | |

- Tercera dimensión: Evaluación
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas al finalizar la tarea asignada.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|------------------------------------|-------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Verifica el proceso de aprendizaje | 19,20 | 4 | 4 | 4 | |
| Valora la estrategia | 21,22 | 4 | 4 | 4 | |



Dra. Mirella Aguilar Valdiviezo

DNI: 09665934

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario sobre estrategias metacognitivas". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

| | | | |
|---|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|
| Nombre del juez: | YOLANDA JOSEFINA HUAYTA FRANCO | | |
| Grado profesional: | Maestría () | Doctor (x) | |
| Área de formación académica: | Clinica () | Social () | Organizacional () |
| | Educativa (X) | | |
| Áreas de experiencia profesional: | EDUCACIÓN | | |
| Institución donde labora: | UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO | | |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () | Más de 5 años (X) | |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde) | Trabajo(s) realizados | psicométricos | Título del estudio realizado. |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario).

| | |
|------------------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Cuestionario sobre estrategias metacognitivas |
| Autora: | López Ruiz, Carolina del Pilar |
| Procedencia: | Chacón Camilo, María Graciela |
| Administración: | Virtual |
| Tiempo de aplicación: | 30 minutos |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del IESTP "MSC" |
| Significación: | Es un cuestionario que consta de tres dimensiones, tiene 10 ítems para la dimensión planificación, 8 ítems para la dimensión supervisión y 4 ítems para la dimensión evaluación. Siendo un total de 22 ítems. Las respuestas son de acuerdo con la escala ordinal siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. El objetivo de este instrumento es conocer los niveles de estrategias metacognitivas que poseen los estudiantes del nivel superior. |

4. Soporte teórico

| Escala/ÁREA | Subescala (dimensiones) | Definición |
|----------------------------|-------------------------|---|
| Estrategias metacognitivas | Planificación | En esta fase, el individuo establece objetivos, selecciona las estrategias y recursos necesarios para alcanzarlos, y se prepara para la ejecución de la tarea (Flavell, 1985). |
| | Supervisión | Durante la ejecución de la tarea, el individuo se monitorea a sí mismo para asegurarse de que está aplicando las estrategias de manera efectiva y haciendo progresos hacia el logro de los objetivos (Flavell, 1979). |
| | Evaluación | Flavell (1985), indica que, al finalizar la tarea, el individuo evalúa el resultado y el proceso utilizado para alcanzar los objetivos, identifica fortalezas y debilidades, y ajusta las estrategias para futuras situaciones. |

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre estrategias metacognitivas elaborado por Chacón Camilo, María Graciela en el año 2022. De acuerdo con los ~~sigu~~ ^{siguientes} indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|--|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio). | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo). | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel). | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel). | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencialmente importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

6. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre estrategias metacognitivas elaborado por Chacón Camilo, María Graciela en el año 2022. De acuerdo con los indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|---|--|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio). | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo). | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel). | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel). | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencialmente importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindes sus observaciones que considere pertinente

| |
|-----------------------------|
| 1 No cumple con el criterio |
| 2. Bajo Nivel |
| 3. Moderado nivel |
| 4. Alto nivel |

Dimensiones del instrumento: Planificación, supervisión y evaluación.

- Primera dimensión: Planificación
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas antes de la tarea asignada.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|---------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Definición de objetivos y metas. | 1,2,3 | 4 | 4 | 4 | |
| Selección de estrategias | 4,5,6,7 | 4 | 4 | 4 | |
| Comparación de la tarea con aprendizajes previos | 8,9,10 | 4 | 4 | 4 | |

- Segunda dimensión: Supervisión
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas durante la ejecución de la tarea asignada.

| INDICADORES | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|-------------|-----------------|-------------------|-------------------|---|
| Realización y control de la actividad | 11,12,13,14 | 4 | 4 | 4 | |
| Factores que inciden en la concentración | 15,16 | 4 | 4 | 4 | |
| Distribución de recursos | 17,18 | 4 | 4 | 4 | |

- Tercera dimensión: Evaluación
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas al finalizar la tarea asignada.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|------------------------------------|-------------|-----------------|-------------------|-------------------|---|
| Verifica el proceso de aprendizaje | 19,20 | 4 | 4 | 4 | |
| Valora la estrategia | 21,22 | 4 | 4 | 4 | |



DRA. YOLANDA HUAYTA FRANCO

DNI: 09333287

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario sobre estrategias metacognitivas". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

| | | | |
|---|--|----------------|-----|
| Nombre del juez: | Dr. Luis Edilberto Garay Peña | | |
| Grado profesional: | Maestría () | Doctor | (X) |
| Área de formación académica: | Clinica () | Social | () |
| | Educativa (X) | Organizacional | () |
| Áreas de experiencia profesional: | Educativa (Diseño curricular y evaluación educativa) Administrativa (Liderazgo, Habilidades blandas, Gestión) | | |
| Institución donde labora: | Universidad César Vallejo (UCV) | | |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () Más | de 5 años (X) | |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde),, | Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. | | |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

| | |
|-----------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Cuestionario sobre estrategias metacognitivas |
| Autora: | López Ruiz, Carolina del Pilar |
| Procedencia: | Chacón Camilo, María Graciela |
| Administración: | Virtual |
| Tiempo de aplicación: | 30 minutos |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del IESTP "MSC" |
| Significación: | Es un cuestionario que consta de tres dimensiones, tiene 10 ítems para la dimensión planificación, 8 ítems para la dimensión supervisión y 4 ítems para la dimensión evaluación. Siendo un total de 22 ítems. Las respuestas son de acuerdo con la escala ordinal siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. El objetivo de este instrumento es conocer los niveles de estrategias metacognitivas que poseen los estudiantes del nivel superior. |

4. Soporte teórico

| Escala/ÁREA | Subescala (dimensiones) | Definición |
|----------------------------|--|--|
| Estrategias metacognitivas | Planificación Supervisión Evaluación | En esta fase, el individuo establece objetivos, selecciona las estrategias y recursos necesarios para alcanzarlos, y se prepara para la ejecución de la tarea (Flavell, 1985), Durante la ejecución de la tarea, el individuo se monitorea a sí mismo para asegurarse de que está aplicando las estrategias de manera efectiva y haciendo progresos hacia el logro de los objetivos (Flavell, 1979). Flavell (1985), indica que, al finalizar la tarea, el individuo evalúa el resultado y el proceso utilizado para alcanzar los objetivos, identifica fortalezas y debilidades, y ajusta las estrategias para futuras situaciones. |

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre estrategias metacognitivas elaborado por Chacón Camilo, María Graciela en el año 2022. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|---|---|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticas y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencialmente importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindes sus observaciones que considere pertinente

| |
|-----------------------------|
| 1 No cumple con el criterio |
| 2. Bajo Nivel |
| 3. Moderado nivel |
| 4. Alto nivel |

Dimensiones del instrumento: Planificación, supervisión y evaluación.

- Primera dimensión: Planificación
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas antes de la tarea asignada.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|---------|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Definición de objetivos y metas. | 1,2,3 | 4 | 4 | 4 | |
| Selección de estrategias | 4,5,6,7 | 4 | 4 | 4 | |
| Comparación de la tarea con aprendizajes previos | 8,9,10 | 4 | 4 | 4 | |

- Segunda dimensión: Supervisión
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas durante la ejecución de la tarea asignada.

| INDICADORES | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|-------------|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Realización y control de la actividad | 11,12,13,14 | 4 | 4 | 4 | |
| Factores que inciden en la concentración | 15,16 | 4 | 4 | 4 | |
| Distribución de recursos | 17,18 | 4 | 4 | 4 | |

- Tercera dimensión: Evaluación
- Objetivos de la Dimensión: Medir las estrategias metacognitivas utilizadas al finalizar la tarea asignada.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|------------------------------------|-------|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Verifica el proceso de aprendizaje | 19,20 | 4 | 4 | 4 | |
| Valora la estrategia | 21,22 | 4 | 4 | 4 | |



Dr. Luis Edilberto Garay
Peña DNI.06705891

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Prueba de comprensión lectora en inglés". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

| | |
|---|---|
| Nombre del juez: | MIRELLA ROXANA AGUILAR VALDIVIEZO |
| Grado profesional: | Maestría () Doctor (X) |
| Área de formación académica: | Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional () |
| Áreas de experiencia profesional: | EDUCACIÓN |
| Institución donde labora: | UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () Más de 5 años (X) |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde),, | Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario),

| | |
|-----------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Prueba de comprensión lectora en ingles |
| Autora: | López Ruiz, Carolina del Pilar |
| Procedencia: | Propia |
| Administración: | Presencial |
| Tiempo de aplicación: | 30 minutos |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del IESTP "MSC" |
| Significación: | Es una prueba que consta de tres dimensiones: literal, inferencial y criterial. Tiene 4 ítems para cada dimensión. El objetivo de este instrumento es conocer los niveles de comprensión lectora en ingles que poseen los estudiantes del nivel superior. |

4. Soporte teórico

| Escala/ÁREA | Subescala (dimensiones) | Definición |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| Comprensión lectora en inglés | Literal | Cuando el lector identifica información explícita y realiza tareas como la localización de datos, el reconocimiento de palabras o la respuesta a preguntas basadas en información literal del texto (Solé, 1996). |
| | Inferencial | Cuando el lector tiene la capacidad de inferir partiendo de la información implícita que se encuentra en el escrito, es decir entiende el mensaje, aunque este no sea explícito (Solé, 1996). |
| | Criterial | En este nivel, el lector posee la capacidad de análisis y evaluación del texto de manera crítica; es decir, puede hacer juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que lee (Solé, 1996). |

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la prueba de comprensión lectora en inglés que es elaboración propia del año 2023. De acuerdo con los ~~cuatro~~ indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|---|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindes sus observaciones que considere pertinente

| |
|-----------------------------|
| 1 No cumple con el criterio |
| 2. Bajo Nivel |
| 3. Moderado nivel |
| 4. Alto nivel |

Dimensiones del instrumento: Planificación, supervisión y evaluación.

- Primera dimensión: Planificación
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de identificar información implícita del texto, respondiendo a preguntas basadas en información literal del texto.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|------------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Responde preguntas cuyas respuestas están explícitas en el texto | 1, 2, 3, 4 | 4 | 4 | 4 | |

- Segunda dimensión: Supervisión
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de entender el mensaje del texto, aunque este no sea explícito.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|----------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Realiza deducciones a partir del texto | 5, 6, 7, | 4 | 4 | 4 | |
| Interpreta la información | 8 | 4 | 4 | 4 | |

- Tercera dimensión: Evaluación
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de análisis y evaluación del texto de manera crítica; haciendo juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que lee

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|-------------|-----------------|-------------------|-------------------|---|
| Juzga el contenido del texto | 9, 10 | 4 | 4 | 4 | |
| Emite juicio propio partiendo del tema tratado | 11,12 | 4 | 4 | 4 | |



Dra. Mirella Aguilar Valdiviezo

DNI: 09665934

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Prueba de comprensión lectora en inglés". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

| | | | |
|--|--|---------------------|-------|
| Nombre del juez: | YOLANDA JOSEFINA HUAYTA FRANCO | | |
| Grado profesional: | Maestría () | Doctor | (X) |
| Área de formación académica: | Clinica () | Social | () |
| | Educativa (X) | Organizacional () | ,, |
| Áreas de experiencia profesional: | EDUCACIÓN | | |
| Institución donde labora: | UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO | | |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años () | Más de 5 años (X) | |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde), | Trabajo(s), psicométricos realizados Título del estudio realizado. | | |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

| | |
|-----------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Prueba de comprensión lectora en ingles |
| Autora: | López Ruiz, Carolina del Pilar |
| Procedencia: | Propia |
| Administración: | Presencial |
| Tiempo de aplicación: | 30 minutos |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del IESTP "MSC" |
| Significación: | Es una prueba que consta de tres dimensiones: literal, inferencial y criterial. Tiene 4 ítems para cada dimensión. El objetivo de este instrumento es conocer los niveles de comprensión lectora en inglés que poseen los estudiantes del nivel superior. |

4. Soporte teórico

| Escala/ÁREA | Subescala (dimensiones) | Definición |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| Comprensión lectora en inglés | Literal | Cuando el lector identifica información explícita y realiza tareas como la localización de datos, el reconocimiento de palabras o la respuesta a preguntas basadas en información literal del texto (Solé, 1996). |
| | Inferencial | Cuando el lector tiene la capacidad de inferir partiendo de la información implícita que se encuentra en el escrito, es decir entiende el mensaje, aunque este no sea explícito (Solé, 1996). |
| | Criterial | En este nivel, el lector posee la capacidad de análisis y evaluación del texto de manera crítica; es decir, puede hacer juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que lee (Solé, 1996). |

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la prueba de comprensión lectora en inglés que es elaboración propia del año 2023. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|---|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticas y semánticas son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel) | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencialmente importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindes sus observaciones que considere pertinente

| |
|-----------------------------|
| 1 No cumple con el criterio |
| 2. Bajo Nivel |
| 3. Moderado nivel |
| 4. Alto nivel |

Dimensiones del instrumento: Planificación, supervisión y evaluación.

- Primera dimensión: Planificación
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de identificar información implícita del texto, respondiendo a preguntas basadas en información literal del texto.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|------------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Responde preguntas cuyas respuestas están explícitas en el texto | 1, 2, 3, 4 | 4 | 4 | 4 | |

- Segunda dimensión: Supervisión
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de entender el mensaje del texto, aunque este no sea explícito.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|----------|----------|------------|------------|--------------------------------|
| Realiza deducciones a partir del texto | 5, 6, 7, | 4 | 4 | 4 | |
| Interpreta la información | 8 | 4 | 4 | 4 | |

- Tercera dimensión: Evaluación
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de análisis y evaluación del texto de manera crítica; haciendo juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que lee

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|-------------|-----------------|-------------------|-------------------|---|
| Juzga el contenido del texto | 9, 10 | 4 | 4 | 4 | |
| Emite juicio propio partiendo del tema tratado | 11,12 | 4 | 4 | 4 | |

DRA. YOLANDA HUAYTA FRANCO

DNI: 09333287

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Prueba de comprensión lectora en inglés". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

| | | | |
|--|--|----------------|-----|
| Nombre del juez: | <i>Dr. Luis Edilberto Garay Peña</i> | | |
| Grado profesional: | Maestría () | Doctor | (X) |
| Área de formación académica: | Clinica () | Social | () |
| | Educativa (X) | Organizacional | () |
| Áreas de experiencia profesional: | Educativa (Diseño curricular y evaluación educativa), Administrativa (Liderazgo, Habilidades blandas, Gestión),, | | |
| Institución donde labora: | Universidad César Vallejo (UCV) | | |
| Tiempo de experiencia profesional en el área: | 2 a 4 años (),, Más de 5 años (X) | | |
| Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde),, | Trabajo(s), psicométricos realizados Título del estudio realizado. | | |

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario),

| | |
|-----------------------|---|
| Nombre de la Prueba: | Prueba de comprensión lectora en ingles |
| Autora: | López Ruiz, Carolina del Pilar |
| Procedencia: | Propia |
| Administración: | Presencial |
| Tiempo de aplicación: | 30 minutos |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del IESTP "MSC" |
| Significación: | Es una prueba que consta de tres dimensiones: literal, inferencial y criterial. Tiene 4 ítems para cada dimensión. El objetivo de este instrumento es conocer los niveles de comprensión lectora en ingles que poseen los estudiantes del nivel superior. |

4. Soporte teórico

| Escala/ÁREA | Subescala (dimensiones) | Definición |
|-------------------------------|------------------------------|---|
| Comprensión lectora en inglés | Literal | Cuando el lector identifica información explícita y realiza tareas como la localización de datos, el reconocimiento de palabras o la respuesta a preguntas basadas en información literal del texto (Solé, 1996). |
| | Inferencia Criterial | Cuando el lector tiene la capacidad de inferir partiendo de la información implícita que se encuentra en el escrito, es decir entiende el mensaje, aunque este no sea explícito (Solé, 1996). En este nivel, el lector posee la capacidad de análisis y evaluación del texto de manera crítica; es decir, puede hacer juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que lee (Solé, 1996). |

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento la prueba de comprensión lectora en inglés que es elaboración propia del año 2023. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

| Categoría | Calificación | Indicador |
|--|--|---|
| CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El ítem no es claro. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio), | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. |
| | 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo), | El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión. |
| | 3. Acuerdo (moderado nivel), | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo. |
| | 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel), | El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. |
| | 2. Bajo Nivel | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El ítem es relativamente importante. |
| | 4. Alto nivel | El ítem es muy relevante y debe ser incluido. |

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindarnos sus observaciones que considere pertinente

| |
|------------------------------|
| 1. No cumple con el criterio |
| 2. Bajo Nivel |
| 3. Moderado nivel |
| 4. Alto nivel |

Dimensiones del instrumento: Planificación, supervisión y evaluación.

- Primera dimensión: Planificación
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de identificar información implícita del texto, respondiendo a preguntas basadas en información literal del texto.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|------------|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Responde preguntas cuyas respuestas están explícitas en el texto | 1, 2, 3, 4 | 4 | 4 | 4 | |

- Segunda dimensión: Supervisión
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de entender el mensaje del texto, aunque este sea explícito.

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|----------|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Realiza deducciones a partir del texto | 5, 6, 7, | 4 | 4 | 4 | |
| Interpreta la información | 8 | 4 | 4 | 4 | |

- Tercera dimensión: Evaluación
- Objetivos de la Dimensión: Medir la capacidad de análisis y evaluación del texto de manera crítica; haciendo juicios sobre la calidad y la veracidad del contenido del texto que lee

| Indicadores | Ítem | Claridad | Coherencia | Relevancia | Observaciones/ Recomendaciones |
|--|--------|----------|------------|------------|-----------------------------------|
| Juzga el contenido del texto | 9, 10 | 4 | 4 | 4 | |
| Emite juicio propio partiendo del tema tratado | 11, 12 | 4 | 4 | 4 | |

DR. LUIS EDILBERTO GARAY PEÑA

DNI.06705891

Anexo 6: Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Escala: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|--------------|-----------------|-----------|--------------|
| Casos | Válido | 20 | 100,0 |
| | Excluido | 0 | ,0 |
| | Total | 20 | 100,0 |

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|-------------------------|-----------------------|
| ,892 | 22 |

Escala: COMPRENSION LECTORA EN INGLES

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|--------------|-----------------|-----------|--------------|
| Casos | Válido | 20 | 100,0 |
| | Excluido | 0 | ,0 |
| | Total | 20 | 100,0 |

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|-------------------------|-----------------------|
| ,858 | 12 |



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, TOLENTINO QUIÑONES HERMIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés en estudiantes de una institución superior, Lima, 2023", cuyo autor es LOPEZ RUIZ CAROLINA DEL PILAR, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 13.00%, 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, 02 de Agosto del 2023

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|--|--|
| TOLENTINO QUIÑONES HERMIS DNI: 42250622 ORCID: 0000-0002-9819-1655 | Firmado electrónicamente por: HTOLENTINOQ el 02-08-2023 09:26:52 |

Código documento Trilce: TRI - 0636146