



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del  
quinto de secundaria de una institución educativa pública de  
Requena-Loreto, 2024

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestro en Administración de la Educación

**AUTOR:**

Burga Ruiz, Felipe Omar ([orcid.org/0000-0001-9023-596X](https://orcid.org/0000-0001-9023-596X))

**ASESORES:**

Dr. Perez Saavedra, Segundo Sigifredo ([orcid.org/0000-0002-2366-6724](https://orcid.org/0000-0002-2366-6724))

Dra. Ayvar Bazan, Zoila ([orcid.org/0000-0003-3844-585X](https://orcid.org/0000-0003-3844-585X))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Gestión y Calidad Educativa

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

LIMA - PERÚ

2024



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, PEREZ SAAVEDRA SEGUNDO SIGIFREDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024", cuyo autor es BURGA RUIZ FELIPE OMAR, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 03 de Agosto del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
PEREZ SAAVEDRA SEGUNDO SIGIFREDO <b>DNI:</b> 25601051 <b>ORCID:</b> 0000-0002-2366-6724	Firmado electrónicamente por: SPEREZ15 el 12-08- 2024 22:08:00

Código documento Trilce: TRI - 0845897



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, BURGA RUIZ FELIPE OMAR estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN 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 pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024", 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.

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
FELIPE OMAR BURGA RUIZ <b>DNI:</b> 40528107 <b>ORCID:</b> 0000-0001-9023-596X	Firmado electrónicamente por: FBURGAR el 03-08- 2024 20:10:47

Código documento Trilce: TRI - 0845900

## **Dedicatoria**

A Ana, mi amada compañera y a mis más preciados tesoros, Hammer, Alessandro y Aziel; quienes fueron el motor que me impulsaron a conseguir la meta. A ellos, por tolerarme las muchas veces en que me mostré intemperante; y a pesar de ello, siempre estuvieron a mi lado.

## **Agradecimiento**

Dirijo unas palabras de agradecimiento a la Universidad César Vallejo, por permitirme ser parte de ella, por hacer de mí un investigador y así enriquecer mis conocimientos y capacidades para convertirme en un mejor profesional.

Con vasto afecto y reconocimiento, amplío mi más sincera gratitud a mis asesores de tesis por su dedicación y paciencia, por brindarme sus sapiencias y correcciones precisas para lograr este tan anhelado designio.

Es fundamental agradecer eternamente a mi hermosa y adorable familia, por su amor incondicional y constante apoyo moral, a ellos quienes han estado presentes en los momentos que más necesitaba sostén anímica y moralmente.

Gracias a todos, los llevaré grabados para siempre en la memoria y en el corazón.

## Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Declaratoria de autenticidad del asesor	ii
Declaratoria de originalidad del autor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Resumen	viii
Abstrat	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA	15
III. RESULTADOS	19
IV. DISCUSIÓN	23
V. CONCLUSIONES	30
VI. RECOMENDACIONES	31
REFERENCIAS	32
ANEXOS	

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Resultados de la confiabilidad de los instrumentos	17
Tabla 2 Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico	19
Tabla 3 Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y la dimensión criterial	19
Tabla 4 Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y la dimensión pragmática	20
Tabla 5 Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencial	20
Tabla 6 Relación de las Estrategias metacognitivas y el Pensamiento crítico	21
Tabla 7 Relación de las estrategias metacognitivas y las dimensiones del pensamiento crítico	22

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes de una entidad educativa estatal del quinto de secundaria en Requena-Loreto.

Metodológicamente tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básica, de diseño no experimental y de alcance correlacional, el método empleado fue Hipotético-deductivo. Para la medición de las variables se empleó el cuestionario de EM de Varillas (2020) y el cuestionario de PC de Varillas (2020). La técnica de la encuesta permitió la recolección de datos en una muestra de 80 docentes. Se realizó el análisis descriptivo mediante tabla de frecuencia y el estadístico de Rho de Spearman para la prueba de hipótesis.

Se concluyó que, existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico con un Rho de Spearman= 0,682 y  $p= 0,008 < ,005$ . Además, las estrategias metacognitivas están en un nivel bueno en un 98,8% y el pensamiento crítico se encuentra en un nivel desarrollado al 100%.

**Palabras clave:** *Estrategias metacognitivas, pensamiento crítico, aprendizaje significativo, autoaprendizaje regulado.*

## Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between metacognitive strategies and critical thinking in students of a state educational entity of the fifth year of secondary school in Requena-Loreto.

Methodologically, it had a quantitative approach, of a basic type, of non-experimental design and correlational scope, the method used was hypothetical-deductive. Varillas' (2020) MS questionnaire and Varillas' (2020) CP questionnaire were used to measure the variables. The survey technique allowed the collection of data in a sample of 80 students. Descriptive analysis was performed using a frequency table and Spearman's Rho statistic for the hypothesis test.

It was concluded that there is a significant relationship between metacognitive strategies and critical thinking with a Spearman's Rho = 0.682 and  $p = 0.008 < .005$ . In addition, metacognitive strategies are at a good level at 98.8% and critical thinking is at a level that is 100% developed.

**Keywords:** *Metacognitive strategies, critical thinking, meaningful learning, regulated self-learning.*

## I. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de las instituciones educativas en el siglo XXI es fomentar las habilidades de pensamiento crítico (PC) entre los estudiantes. Esta preocupación surge de los resultados de evaluaciones internacionales que muestran que los educadores no fomentan el PC de los estudiantes, lo que tiene un impacto en sus destrezas de resolución de problemas y toma de decisiones (Vásquez et al., 2022). El PC es crucial en educación; sin embargo, su marco teórico necesita un mayor refinamiento y exploración académica. El PC se puede caracterizar como un conjunto de habilidades esenciales para abordar un problema mediante la utilización de análisis metacognitivo y motivacional.

La importancia de la investigación sobre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria es crucial para su desarrollo académico y personal. Estas habilidades permiten a las personas abordar los desafíos de manera más efectiva y convertirse en estudiantes más competentes y con ello desarrollar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación de calidad, consiste en asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje continuo para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas, 2024). La relación con la indagación es de conocer el nivel de las Estrategias metacognitivas y el Pensamiento crítico en estudiantes de una entidad pública de Requena.

Actualmente, varios investigadores procedentes de distintos ámbitos han llevado a cabo diversos análisis acerca del pensamiento crítico, Undang y Kadaritna (2019), en su estudio realizado en Asia, han expuesto que las competencias relacionadas con el PC desempeñan un papel esencial en el aprendizaje. Los obstáculos que se tienen para el progreso del pensamiento crítico son; confiar en sus instintos, donde seguir el instinto conduce a pensar de acuerdo con prejuicios personales o grupales. En la Falta de conocimiento, se necesita honestidad intelectual y reflexión para evaluar el conocimiento del estudiante y cultivar el pensamiento crítico. La falta de voluntad, la disposición hacia el pensamiento es clave para el PC. La disposición hacia el pensamiento indica la predisposición de una persona a utilizar habilidades de pensamiento, clave para entender y mejorar el pensamiento en distintos entornos (Fwyer, 2021).

Además, en América Latina los resultados de la evaluación PISA de 2022 muestran una falta de PC en los escolares, una proporción significativa de estudiantes encuentran desafíos en el pensamiento crítico, el análisis, la indagación, el cuestionamiento, el debate, la formulación de juicios y el resumen de temas. No poseer un dominio adecuado de las habilidades metacognitivas no permitirá a los estudiantes cultivar sus habilidades de PC y, en última instancia, fomentará personas que no se adhieran a una mentalidad competitiva (Arias et al., 2023).

En su estudio realizado en Perú, Gonzáles et al. (2020) afirman a consecuencia de la implementación de la educación virtual en todo el país, los estudiantes disminuyeron en un 70% en su pensamiento crítico, debido a que no estaban preparados docentes y estudiantes para estas medidas.

Los problemas educativos en el Perú se han visto agravados por las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación ante la situación del Covid-19. La virtualización de la enseñanza durante los años 2020-2021 ha demostrado ser inadecuada y presentar numerosas restricciones al no adecuarse a la diversidad de contextos educativos existentes (Minedu, 2022). Por consiguiente, los alumnos de educación secundaria muestran problemas en comprensión de textos, la organización de la información pertinente, la articulación, ostentan limitaciones para adoptar una postura crítica ante determinados acontecimientos o sucesos, ya que no conocen estrategias que faciliten la reflexión y la regulación del proceso de adquisición de conocimientos y fomento de la autonomía (Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino, 2022).

Estos hallazgos están en línea con la investigación realizada por el Banco Mundial (2021), la cual indica que, después de un lapso de 10 meses, equiparable a un año lectivo, sin instrucción presencial, es posible que un 71% de los alumnos de los primeros niveles de la educación secundaria experimenten desafíos para comprender un texto de longitud moderada. Previo al brote de la pandemia, la cantidad era del 55%. Asimismo, el estudio desarrollado por Martínez y Carrión (2021), sobre la Evaluación del nivel de competencia lectora en una muestra de 35 alumnos de cuarto de secundaria de una escuela pública de una región del norte de Perú, reveló niveles de preocupación con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, dado que se constató que el 57% de los estudiantes solo lograron el nivel literal, en

contraste con el 74% que obtuvo puntajes en los niveles inferencial y crítico-valorativo.

La realidad problemática de una institución educativa de secundaria de Requena tiene 400 estudiantes en el nivel secundaria, ubicada en la región Loreto, provincia de Requena, distrito de Requena. Tiene una gran cantidad de jóvenes y adolescentes. Debido a la irradiación cultural que recibe de las localidades periféricas (distritos rurales), es una de las zonas por donde los pobladores se trasladan en embarcaciones pequeñas a este centro poblacional, con fines comerciales y de estudios. El gran problema reside en que la mayoría de los estudiantes carecen de capacidad de análisis, no debaten, no comprenden lo que leen, no tienen opiniones definidas sobre la situación nacional y de la localidad y los maestros no crean estrategias metacognitivas por la falta de recursos tecnológicos, ni fomentan el pensamiento crítico en sus alumnos, quienes se conforman con el enfoque tradicional de sus clases y no exigen a los docentes.

Dentro del contexto educativo de la educación secundaria, el foco está en fomentar la autonomía de los estudiantes a través de la utilización de EM, con el fin de cultivar habilidades de pensamiento crítico caracterizadas por la claridad, la precisión y la praxis en la vida cotidiana (Camizán et al. (2021), en este sentido, el educador utilizará estrategias metacognitivas, como la planificación, implementación y evaluación deliberadas, destinadas a fomentar eficazmente el pensamiento crítico en el proceso educativo.

Es imperativo que se asuma con gran compromiso la responsabilidad de proporcionar educación en todos los ámbitos sociales, coordinando las acciones de los agentes educativos para promover la construcción de una sociedad que fomente la reflexión, el análisis crítico y la sensatez (Núñez-Lira et al, 2020). Las capacidades humanas se componen de conocimientos, emociones, interacciones sociales y valores fundamentales.

Por consiguiente, se pudo inferir a través de las investigaciones realizadas que la utilización de EM y el fomento del PC no alcanzan los niveles óptimos a nivel nacional ni regional, lo cual también suscita reflexión, respecto a la pedagogía utilizada por los educadores en la enseñanza de las diversas

disciplinas académicas, la cual posiblemente se distinga por su enfoque en la memorización y la ausencia de análisis crítico.

Considerando lo expuesto, se estructuró la interrogante principal: ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de la población en estudio?, de igual forma se formuló los problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y las dimensiones criterial, pragmática e inferencial del pensamiento crítico de la población en estudio?

Respecto a la justificación teórica, de acuerdo a Álvarez (2020) esto implica aclarar los vacíos de conocimiento que busca cerrar. En la investigación se tuvo en consideración el constructo científico de las variables a desarrollar con la contrastación de la información en las bases conceptuales existentes y contribuir con el incremento de información al constructo científico. La indagación asume la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel para las estrategias metacognitivas y la teoría crítica de la educación para el pensamiento crítico.

En referencia a la justificación del nivel práctico, de acuerdo a Álvarez (2020) implica explicar cómo los hallazgos del estudio alterarán la forma en que son las cosas en el campo de estudio. La indagación será de mucha utilidad para que los docentes fortalezcan el PC en las instituciones educativas de la ciudad de Requena y en la implementación de EM en los docentes y no ser afectados en su desarrollo académico y bienestar social.

Según Álvarez (2020) la justificación metodológica se refiere a una descripción de las razones por las que se recomienda utilizar el método sugerido. En la investigación se aplicaron instrumentos para las variantes de estudio, se contrastará las hipótesis y en base a ello se tomarán decisiones y que estas puedan utilizarse como información fundamental en investigaciones similares en nuestra zona; a fin de, perfilar la calidad educativa en la región Loreto.

Consecuentemente, se estableció el propósito principal: Determinar la relación entre las variables citadas de la población en estudio; y como propósitos secundarios: Determinar la relación entre las EM y las dimensiones criterial, pragmática e inferencial de la población en estudio.

En relación a los trabajos previos a nivel internacional se tiene a Saleh y Mahanal (2023) cuyo propósito fue determinar la correlación de las variables mencionadas en la retención de los estudiantes de ambos sexos en la escuela secundaria superior. Metodología, descriptivo correlacional. Los resultados del Anova demostraron que los valores de contribución efectiva del PC y EM a la retención de los estudiantes varones fueron del 2,44% y el 10,06%, respectivamente. Mientras tanto, el PC y las EM contribuyeron en un 7,89% y un 12,81% a la retención de las alumnas. Conclusiones; Hubo una correlación entre el PC, las EM y la retención de los estudiantes de secundaria. La contribución efectiva del PC y las EM a la retención de las alumnas fue más significativa que la de los alumnos.

De igual manera, Feng y Yue (2023) tuvieron como propósito de revelar la contribución del PC y EM. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo y correlacional. Los resultados revelaron que existía una asociación entre el PC y las EM. Los resultados del Anova muestran que el valor de significación de  $b_1$ ,  $b_2$  fue de 0,009 ( $p < 0,05$ ) y el valor de significación de  $b_1$ ,  $b_2$ , fue de 0,000 ( $p < 0,05$ ). Por lo tanto, el índice y la magnitud del PC del alumno como efecto de las EM son diferentes entre sí. Los resultados indicaron relaciones significativas entre las dos variables.

Por otra parte, Khairinaa et al. (2023) analizaron la ligazón entre el PC y las EM en dicentes de secundaria de una escuela pública de Surakarta Indonesia, investigación cuantitativa con diseño correlacional. Utilizaron las correlaciones de Pearson. Basándose en el análisis de los datos, los hallazgos fueron (1) Coexiste una asociación entre el PC y las EM con un coeficiente de correlación de 0,689 y contribuyeron en un 58,5% en el PC de los dicentes. Concluyó, si mejoran las EM, mejora el PC en los estudiantes.

Asimismo, Werdiningsih et al. (2021) examinaron el PC y las EM de los alumnos de Indonesia. Indagación de enfoque cuantitativo y diseño correlacional. La población de este estudio fueron estudiantes de la clase X de SMA Negeri en Java Oriental. Los resultados de este estudio revelaron que existía una dinámica de las capacidades de PC y estrategias metacognitivas (EM) de los estudiantes que oscilaba entre la puntuación más baja de 65 y la más alta de 92 en el caso de la capacidad de PC. Los hallazgos mostraron que

el valor de significación del PC y las estrategias metacognitivas fue de  $0,000 < 0,05$ , por lo que hay una correlación entre el PC y las EM. Conclusión, si mejoran la HM mejora el PC en los estudiantes.

Por otra parte, Astuti et al., (2019) en su artículo se reveló que la correlación entre las EM y el PC en las cuatro estrategias de aprendizaje (RQA integrado con ADI, RQA, estrategias de aprendizaje ADI y aprendizaje convencional). Indagación cuantitativa de diseño correlacional. Los hallazgos muestran que el valor  $R = 0,905$ , el valor  $F = 166,436$  con el valor de significación de la correlación entre las EM y el PC de los escolares  $p = 0,00$ . Este significa que existe una correlación entre las EM y el PC en la aplicación de RQA integrado con la estrategia de aprendizaje ADI; la ecuación de regresión obtenida es  $y = 0,717x + 27\ 852$  con un valor  $R^2 = 0,8181$ ; lo que significa que las EM tienen una contribución del 81,81% hacia el pensamiento crítico, mientras que el restante 18,19% fue la contribución de otros factores además de las estrategias metacognitivas.

En el entorno nacional se tiene la investigación a Yantas (2023) quien tuvo como fin, determinar el impacto significativo del uso de EM en el progreso del PC en alumnos de secundaria de la IE Mariscal Castilla-Huancayo, investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional causa, teniendo como hallazgo un nivel de significancia  $p = 0,00$ , indicando que las EM influyen en el desarrollo del PC en los estudiantes de la entidad analizada. Asimismo, las EM influyen en la dimensión criterial con un nivel de significación de  $p = 0,003$ , en la dimensión pragmática influyen con un  $p = 0,000$  y en la dimensión inferencial con una significancia de  $p = 0,000$ . Concluyó, que las EM influyen en el desarrollo del PC en los discentes.

Por otra parte, Salas (2023) planteó el propósito de establecer la ligazón entre el PC y el desarrollo de competencias en sujetos de estudio - Huari - Ancash, 2022. Indagación de tipo básica, enfoque cuantitativo y diseño no experimental. Los hallazgos arrojaron niveles moderados con un 77% para el PC y un 63,2% para el nivel adecuado. En conclusión, se identificó una correlación significativa ( $r = 0,564$ ;  $\text{sig.} = 0,000 < 0,01$ ) entre el PC y el desarrollo de competencias en estudiantes. Esto sugiere que implementar estrategias para

mejorar el PC de los estudiantes es conducente a lograr el desarrollo de competencias esperado.

Asimismo, Taber et al. (2022) tuvieron como propósito especificar la conexión de las EM de lectura con el desempeño académico de docentes de una IE de San Vicente-Cañete. Este estudio utilizó un diseño transversal no experimental, correlacional, descriptiva y básica de enfoque cuantitativo. Se obtuvo como resultado  $r$  de Pearson = 0,705 y un valor  $p$  de 0,000, que es inferior a 0,05, deduciéndose la coexistencia de una asociación fuerte y significativa entre las EM y el rendimiento académico en comunicación.

De acuerdo con, Barboza (2021) tuvo como propósito analizar la asociación entre el PC y el razonamiento cuantitativo de los docentes de la IE Mariscal Cáceres. Unidad de Gestión Educativa Número 05 ubicada en SJL-2019. Desarrollo con un enfoque cuantitativo, con naturaleza de investigación básica, caracterizado por un diseño descriptivo-correlacional. Obteniéndose los siguientes resultados, el 52,77% de estudiantes perciben al PC en un nivel alto, el 36,11% medio y el 11,11% bajo, asimismo, se tuvo un  $Rho= 0,785$  y  $p= 0,000$ , determinándose que el PC se asocia con el razonamiento cuantitativo de los docentes de la entidad educativa analizada.

De igual manera Fuentes (2019), tuvo como finalidad determinar la incidencia de las EM en el PC de docentes del nivel secundario, IE Galileano, Cercado de Arequipa, 2019, indagación de tipo básico, nivel explicativo, diseño transversal explicativo, aplicado a 137 estudiantes, encontrándose que el 28,5% de docentes tienen un nivel regular en las EM y el PC, concluyendo que existe influencia significativa entre las EM y el PC en estudiantes de la entidad escolar analizada.

Se desarrollaron las bases conceptuales de las variables en estudio, siendo la primera variable, estrategias metacognitivas. Se tomó la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel quien planteó que el aprendizaje del estudiante depende de su estructura cognitiva previa, la cual está asociada con información adicional, indicando que el término "estructura cognitiva" se refiere al conjunto de elementos cognitivos individuales, conceptos e ideas que un individuo tiene en un área específica del conocimiento, junto con su

estructuración (Tovar-Gálvez, 2008). En otras palabras, las ideas están conectadas a un aspecto específico y pertinente de la estructura cognitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo con significado existente, un concepto o una proposición.

Otra teoría relevante es el autoaprendizaje regulado. Se relaciona directamente con la metacognición, la cual implica una conciencia reflexiva acerca de las propias acciones, estrategias y metas de aprendizaje. Esta habilidad permite a los docentes involucrarse de manera activa en su proceso de adquisición de conocimientos, al tiempo que les permite supervisar, dirigir y controlar dicho proceso de manera autónoma. Esta conciencia implica la comprensión de la labor a realizar (es decir, lo que se debe adquirir conocimiento, el momento y el método adecuado para adquirirlo), así como el autoconocimiento de las competencias, preferencias y disposiciones individuales (Schunk, 2012).

Conceptualmente el pensamiento crítico es una actividad metacognitiva que refleja el alcance de nuestros propios pensamientos, de manera que podamos evaluar los resultados de nuestro pensamiento y aprender de las experiencias de aprendizaje (Vezzosi, 2004). En este sentido, las EM están asociadas con el desarrollo del PC y son aspectos importantes para mejorar la capacidad cognitiva de los docentes (Warni et al, 2018).

De otro lado, la metacognición es el predictor más fuerte de las habilidades de PC (Ingle, 2007), se correlaciona con el PC a través del aspecto de la reflexión. Este proceso está en consonancia con Magno (2010), que los factores de metacognición tienen una correlación significativa con el pensamiento crítico. La metacognición conduce a habilidades de pensamiento de orden superior que implican el control activo de ciertos procesos cognitivos en el aprendizaje. Es lo que una persona sabe sobre sus propias formas de pensar, cómo supervisa y regula sus procesos de pensamiento mientras realiza una tarea (Goos et al, 2000).

Otros autores señalaron que la metacognición significa lo que las personas saben sobre la cognición, sus procesos cognitivos y cómo utilizan el conocimiento de la metacognición para ajustar sus procesos de información y

sus comportamientos (Ahmad et al, 2021; Goh, 2008; Salam et al, 2020). Asimismo, esta definición destaca tres aspectos significativos, que son el conocimiento declarativo, el procedimental y el condicional (Schraw, 1998).

El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento sobre uno mismo, las estrategias y los factores que influyen en el rendimiento (Schraw y Moshman, Schraw, 1998), el conocimiento procedimental es la conciencia de cómo hacer las cosas. (Schraw y Moshman, 1995), esto incluye saber qué estrategia utilizar (Schraw, 1998), y el conocimiento condicional se refiere a saber por qué y cuándo emplear actividades cognitivas (Schraw y Moshman, 1995), esto permite a los estudiantes adaptar sus conocimientos a situaciones cambiantes (Schraw, 1998). Además, la regulación de la cognición consiste en habilidades metacognitivas como la planificación, el seguimiento, el control y la evaluación de procesos cognitivos (Ader, 2019). Donde la planificación implica elegir las estrategias adecuadas para la tarea; la supervisión es la conciencia que uno tiene de su propio rendimiento mientras realiza una tarea. El control y la evaluación significan revisar todo el proceso (Schraw y Moshman, 1995).

Las estrategias metacognitivas se definen como el conjunto de habilidades que permiten a los individuos adquirir conocimiento sobre sus propios procesos mentales, comprender cómo utilizarlos de manera efectiva y ser capaces de ajustarlos o modificarlos según las metas que se planteen (Osse y Jaramillo, 2008). La aplicación de la estrategia metacognitiva facilita la selección de la estrategia cognitiva más apropiada y la monitorización del progreso hacia el logro de los objetivos (Mayor et al., 1993).

El empleo de EM facilita el desarrollo de la Competencia 29 del Currículo de Educación Básica, “Gestiona el aprendizaje de forma autónoma”, que implica la movilización de tres capacidades: establece objetivos de aprendizaje, implementa acciones estratégicas para lograr dichos objetivos, y supervisa y adapta su rendimiento a lo largo del proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017).

Las dimensiones de las estrategias metacognitivas de acuerdo a ONeil y Abedi (1996) la planificación en el marco del proceso metacognitivo, se describe como paso primordial la actividad que realiza el individuo con el propósito de

llevar a cabo una tarea específica mediante una estructuración mental de acciones. Estas acciones abarcan la planificación de los horarios de estudio, el establecimiento de metas de aprendizaje, la selección de recursos para el aprendizaje y la implementación de estrategias.

La dimensión regulación de acciones, por consiguiente, resulta imperativo que el sujeto posea el conocimiento necesario para discernir las restricciones que deben ser reconocidas en relación a cada componente, reconociendo la necesidad de equilibrar procesos y esfuerzos de manera efectiva, como lo destaca Mayorga (2016); Se refiere a la expresión de la conciencia en la que el sujeto es capaz de coordinar y optimizar sus esfuerzos al realizar tareas específicas a través de que organiza y sintetiza la información, reconoce la idea principal vinculándolo con los saberes previos, selecciona estrategias, identifica y corrige errores cambiando estrategias..

La dimensión reflexión de hechos, se define como al análisis de acciones, la reflexión de acciones y la síntesis de acciones que permita observar y concientizar sobre las implicaciones de la estrategia frente a la tarea completada, por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, es una actividad dinámica que se origina en lo más profundo del ser y se vincula a los niveles de conocimiento que promueven (Mayorga, 2016; Sanz, 2010; Osses y Jaramillo, 2008). De acuerdo a Pozo (1999) el monitorear y regular presentan una connotación similar. En este sentido, los logros y errores propician la reestructuración de la intervención, la adecuación de las capacidades operativas y la alineación de las fuerzas con los objetivos propuestos. Donde una verdadera comprensión de las acciones desempeñadas constituye un aspecto de la actividad cognitiva consciente, y Reflexión de hechos, esto se manifiesta en el ámbito de la adquisición de conocimientos.

Respecto a la segunda variable pensamiento crítico se fundamentan en las teorías del PC, dentro de ellas se tiene a la Teoría crítica de la educación que se fundamenta en la corriente de la ciencia social crítica y está al servicio de los intereses libertarios, promoviendo la liberación hacia la autonomía y la razón del individuo. Los teóricos fundadores clave de la teoría crítica, a saber, Horkheimer, Adorno y Marcuse, estaban interesados principalmente en la

emancipación de los individuos a través de la filosofía de la conciencia y la crítica de los sistemas de manipulación y dominación que obstaculizan el desarrollo irrestricto de las capacidades sociales y humanas (Bolo-Romero et al., 2021).

La Pedagogía crítica, McLaren (1923) sostiene que esta teoría emergió en los Estados Unidos como una respuesta al enfoque convencional y empirista del diseño curricular. Los principios clave de la pedagogía crítica incluyen: el reconocimiento de que la educación debe exponer las contradicciones sociales; la educación funciona como una herramienta selectiva, empleando un plan de estudios competitivo para estudiantes de estratos sociales más altos y un enfoque adaptativo para aquellos de estratos sociales más bajos; la educación encarna una filosofía de la praxis; la educación se nutre a través del diálogo; y la educación aborda las relaciones tangibles entre los individuos y las formas culturales e institucionales en la construcción del conocimiento.

Dentro de las características del pensamiento crítico, se tiene que las personas que emplean adecuadamente el pensamiento crítico demuestran una variedad de características distintivas incluyen una habilidad destacada en el razonamiento, permitiéndole identificar falacias y otras formas de argumentación engañosa. Asimismo, la utilización de técnicas de interrogación frente a la presencia de razonamientos cíclicos y la falta de evidencias genera cuestionamientos sobre el tema en cuestión. Esto implica también la recolección de información, análisis de conceptos, premisas y argumentos presentes y llegar a conclusiones y propuestas de resolución (Campos, 2017).

Importancia del pensamiento crítico; Las sociedades del siglo XXI se han caracterizado como "sociedades de aprendizaje". El cultivo de habilidades de PC permitirá a las personas mejorar su capacidad de aprender y adquirir conocimientos actuales y futuros, capacitándolos así para participar activamente en el mundo impredecible caracterizado por avances tecnológicos continuos. Esto posibilitará permitir a los habitantes de estas comunidades acceder a empleo remunerado y a ingresos suficientes (Meller, 2018). Donde, la capacidad de realizar un análisis crítico habilita a los estudiantes para adquirir, comprender, ejercitar y emplear conocimientos novedosos (Priestley, 2016). La fase de la

aplicación ofrece diversas oportunidades para fomentar y aplicar habilidades de PC. Los estudiantes deben adquirir la capacidad de ser dicentes independientes.

De acuerdo a Soto y Chacón (2022) el PC abarca un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Por lo tanto, un enfoque de instrucción personalizado exige pensamiento lógico y una dimensión emocional motivacional de los estudiantes en las tareas de aprendizaje para mejorar la adquisición de conocimientos y fomentar la capacidad de pensamiento crítico.

Asimismo, en relación a los procesos del PC, Meller (2018) señaló que implica un proceso de pensamiento complejo que abarca habilidades como la comprensión, la deducción, la formulación de juicios, la capacidad de identificar y analizar argumentos y suposiciones implícitos, discernir relaciones fundamentales y hacer inferencias precisas utilizando métodos deductivo e inductivo. Aplicar el razonamiento deductivo e inductivo, analizar la evidencia y derivar conclusiones; y formular juicios.

El pensamiento crítico depende en gran medida de que estos mecanismos funcionen bien y seamos conscientes de los procesos utilizados, ya que esto nos da la oportunidad de comprender lo que no se ha hecho bien y corregirlo en el futuro. no se ha hecho bien y corregirlo en el futuro. Conciencia para el pensamiento crítico implicaría un proceso continuo de reutilización del pensamiento, en escaladas que permitan orientar el pensamiento tanto hacia los objetos del mundo como hacia lo subjetivo interior, permitiendo determinar las ideas que dan mayor seguridad a la persona, y en esa perspectiva, el proceso metacognitivo, representa este uso de la Conciencia, permitiendo también la generación de una identidad de ser conocedor (Drigas y Mitsea, 2021).

El concepto de pensamiento crítico se examina en esta investigación en el marco de la teoría crítica y la pedagogía crítica, que se utilizan para realizar un análisis exhaustivo de la realidad social, económica, política, educativa, cultural, ambiental e histórica a nivel local, nacional y global. Es imperativo establecer una conexión entre la conciencia crítica y la participación en actividades de impacto social. Abogar por la aplicación práctica del conocimiento y la participación activa en la sociedad para trascender las estructuras sociales

de opresión y fomentar la edificación de una sociedad caracterizada por la libertad, la democracia y la justicia.

Respecto a los componentes del pensamiento crítico se tiene como dimensiones a la dimensión criterial, de acuerdo a Sánchez (2023), el surgimiento de nuevas bases para la formación del conocimiento a nivel individual y social conlleva a la utilización de la herencia cultural en la evaluación y juicio de dichos saberes. Asimismo, Miranda et al. (2021) coinciden en que los criterios actúan como decodificación de significados, categorización de significados, clarificación de significados y detectar argumentos. Facilita la definición de criterios y mejora la comunicación del proceso de aprendizaje y evaluación de la información, especialmente en lo que respecta a la formulación de conclusiones sobre el aprendizaje. Se tiene como segunda dimensión la pragmática, al ser fundamental para el pensamiento crítico, se define como la aplicación del sentido común, donde se investiga ideas, analiza argumentos, reconoce, juzga, confía y concluye, lo cual le permitirá ampliar su conocimiento en forma práctica. Sin embargo, su limitación radica en la falta de coherencia en las acciones que se pueden controlar o mantener en comparación con otras facetas de la realidad. Emitir un juicio sin respaldo en evidencias robustas carece de validez, de acuerdo a Robledo (2019) identifica que se refiere a cómo los juicios se relacionan con el conocimiento en relación con los comportamientos de la sociedad, lo que facilita la definición de las circunstancias y saberes que deben haberse desarrollado. La tercera dimensión inferencial es la acción que refleja la aplicación del conocimiento sobre una determinada cuestión e inferencia, en el contexto del cuestionamiento de evidencias, la propuesta de alternativas y la obtención de conclusiones, la inferencia relativa a la especificación de validez o utilidad implica la integración de elementos racionales con hechos prácticos. Miranda et al. (2021) indicaron que la cognición implica la síntesis de estos elementos, que se estructuran en esquemas que informan las respuestas a circunstancias nuevas.

Asimismo, se estableció un supuesto principal: Las EM se relacionan significativamente con el PC en la población de estudio y, como supuestos particulares: Las variables indicadas se asocian significativamente con sus dimensiones.

Se desarrollará dentro del Paradigma Positivista, que pretende transformar el conocimiento en un proceso sistemático y cuantificable a través del control empírico y el análisis causal de los fenómenos (Miranda & Oriz, 2020).

## II. METODOLOGÍA

En relación al tipo de investigación fue básica. Según Álvarez (2021) este tipo de investigación está orientado a contrastar las teorías existentes con la realidad y aportar con nuevos conocimientos a nuestra realidad educativa. Asimismo, el enfoque fue cuantitativo, a través de ello se desarrolló procedimientos estadísticos, según Valderrama (2020) consiste en dar respuesta utilizando procesos estadísticos para comprobar si se acepta o rechaza una hipótesis.

En relación al nivel fue descriptivo-correlacional, porque se buscó conocer la asociación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes en un centro escolar público y además explicar la relación de las variables y verificar nuestro planteamiento de hipótesis. Rus (2020) respecto a la investigación descriptiva correlacional, indica que la descriptiva tiene como objetivo describir las características del comportamiento de las variables de estudio y la correlación se centra en las relaciones de las variables.

Como no se manipularán las variables, se utilizó el diseño no experimental; Para Álvarez (2021) en los estudios de investigación no experimentales no existe manipulación entre variables, para luego analizarlas con métodos estadísticos. Por consiguiente, el estudio fue de corte transaccional, teniendo en cuenta que la aplicación del instrumento se hará en un solo momento.

En relación a la variable estrategias metacognitivas se tiene la definición conceptual de Mayorga (2016) se refiere al repertorio de estrategias planificadas por el individuo con el objetivo de mejorar su eficacia y abordar situaciones de aprendizaje tanto simples como complejas. Este repertorio incluye la autonomía y los procesos relacionales como componentes fundamentales del aprendizaje. Donde se debe de reconocer las áreas de mejora que estimulan el desarrollo de las habilidades, y planificar la gestión eficiente del tiempo y espacio para alcanzar los objetivos deseados. Estas acciones representan una medida preventiva. La configuración interna de las perspectivas del conocimiento, así como de las actividades mentales formales que guían la comprensión de sus capacidades y establecen la regulación de los mismos métodos para la utilización de los recursos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda variable es el pensamiento crítico que según Werdiningsih et al. ((2021), es la integración de los conocimientos con las abstracciones que se forman en los procesos mentales y que se derivan de manera lógica en la percepción de la realidad, incrementando el nivel de discernimiento y análisis crítico. Es la capacidad de evaluar los eventos del mundo real, al autorregularse y reflexionar sobre las acciones que conducen a la emisión de juicios valorativos, está sujeta a regulación a través de acciones de independencia que favorecen la revisión y mejora de los conceptos de manera eficiente los aprendizajes.

La población estuvo formada por 99 docentes de la población de estudio. Además, Arias (2022) afirma que es un conjunto completo de individuos u objetos que comparten características similares. Se tuvo en consideración el criterio de inclusión, donde se consideró a los alumnos de la entidad escolar de Requena, educandos que desearon participar en la indagación; El criterio de exclusión se consideró a los alumnos que no desearon participar en la investigación y a los docentes que no asistieron a clases el día de aplicación de los instrumentos.

La muestra estuvo conformada por los 80 sujetos participantes de una entidad educativa de Requena-Loreto en donde se desarrolló la investigación, calculado en base a la calculadora de tamaño de muestra (QuestionPro, 2024). El muestreo fue probabilístico, porque todos los sujetos estuvieron en las mismas condiciones de ser seleccionados en el estudio, Arias (2022).

Se empleó la técnica de la encuesta con el fin de recopilar datos pertinentes acerca de las variables indicadas. De acuerdo a, Feria et al. (2020) la encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación para recopilar y analizar una serie de datos de una muestra representativa de una población o universo más amplio, con el objetivo de explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

La herramienta de recogida de datos consistió en un cuestionario basado en las variables indicadas. De acuerdo a Hernández y Duana (2020) indicaron que el cuestionario está compuesto por un conjunto de preguntas relacionadas con una o más variables a medir. Es un plan formal para recabar información de

cada unidad de análisis objeto de estudio y constituye el centro del problema de investigación.

La validez, es el grado en el que un instrumento mide la variable en cuestión (Hernández et al.,2014) en la investigación se realizó a través de 3 expertos, quienes validaron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems de los instrumentos de investigación.

La confiabilidad de un instrumento, según DeVellis (2017) se alude a su habilidad para producir resultados coherentes y susceptibles de ser replicados. Con el propósito de asegurar la confiabilidad de una escala de medición. Se halló a través del Alfa de Cronbach, cuyos resultados se observan en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Resultados de la confiabilidad de los instrumentos*

<b>Variable</b>	<b>Ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Estrategias metacognitivas	25	,986
Pensamiento crítico	26	,984

Los resultados de la confiabilidad demostraron que los instrumentos tienen una confiabilidad excelente.

El método de análisis de datos se desarrolló utilizando el programa estadístico SPSS versión 26, donde se utilizó la estadística descriptiva y se elaboraron tablas con su interpretación para mostrar los hallazgos de la investigación. Asimismo, se empleó la estadística inferencial donde se desarrolló la prueba de hipótesis mediante el estadístico Rho de Spearman.

De acuerdo a Montalván et al. (2019) los procedimientos son el conjunto de acciones realizadas durante una indagación, desde la fase de identificación del problema hasta la elaboración del informe final. En la indagación se desarrolló, la descripción del problema dentro de la institución, reunión de coordinación con el director para acceder a la aplicación de los instrumentos y obtener la carta de aceptación, tratamiento de la información obtenida,

generación de datos, desarrollo de la estadística descriptiva e inferencial, elaboración del informe final y sustentación del informe final.

La investigación consideró los principios éticos. Beneficencia, se respetaron los derechos de los participantes para garantizar el anonimato de la confidencialidad y proteger los datos obtenidos; No maleficencia, no se causó daño alguno a los participantes, comunidad educativa de ninguna índole; Justicia, se ofrecieron a los participantes las condiciones y recursos, dándoles un trato adecuado a todos; y Equidad, todos los participantes fueron considerados con equidad respetando sus posiciones. Asimismo, se respetó los principios éticos de acorde a la Universidad César Vallejo y los derechos de propiedad intelectual. Se desarrolló con el asentimiento informado de los estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena autorizado por los padres de familia.

### III. RESULTADOS

#### Resultados descriptivos

**Tabla 2**

*Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico*

		PC		
			Desarrollado	Total
EM	Regular	Recuento	1	1
		% del total	1,3%	1,3%
	Bueno	Recuento	79	79
		% del total	98,8%	98,8%
Total	Recuento	80	80	
	% del total	100,0%	100,0%	

El resultado evidencia que las EM en la población de estudio logró un nivel bueno del 98,8% y regular del 1,3%. En cuanto al PC se encontró en un nivel desarrollado al 100%.

**Tabla 3**

*Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y la dimensión criterial*

		D1 CRITERIAL		Total	
			Medianamente desarrollado	Desarrollado	
EM	Regular	Recuento	1	0	1
		% del total	1,3%	0,0%	1,3%
	Bueno	Recuento	2	77	79
		% del total	2,5%	96,3%	98,8%
Total	Recuento	3	77	80	
	% del total	3,8%	96,3%	100,0%	

Los resultados muestran que las EM y la dimensión criterial en la población de estudio, desarrolló un nivel bueno del 98,8% y regular del 1,3%. En lo referente a la dimensión criterial se encontró en un nivel desarrollado en un 96,3% y medianamente desarrollado en un 3,8%.

**Tabla 4***Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y la dimensión pragmática*

			D2 PRAGMATICA		Total
			Medianamente desarrollado	Desarrollado	
EM	Regular	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	1,3%	1,3%
	Bueno	Recuento	3	76	79
		% del total	3,8%	95,0%	98,8%
Total		Recuento	3	77	80
		% del total	3,8%	96,3%	100,0%

A partir de los resultados, se visualiza los hallazgos del cruce de las EM y la dimensión pragmática en la población de estudio, en el que desarrolló un nivel bueno del 98,8% y regular del 1,3%. En lo referente a la dimensión pragmática se encontró en un nivel desarrollado en un 96,3% y medianamente desarrollado en un 3,8%.

**Tabla 5***Tabla cruzada de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencial*

			D3 INFERENCIAL		
			Medianamente desarrollado	Desarrollado	Total
EM	Regular	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	1,3%	1,3%
	Bueno	Recuento	7	72	79
		% del total	8,8%	90,0%	98,8%
Total		Recuento	7	73	80
		% del total	8,8%	91,3%	100,0%

Según el resultado, se observó que las EM se desarrollaron en un nivel bueno del 98,8% y regular del 1,3% y la dimensión inferencial tuvo un nivel desarrollado del 91,3% y medianamente desarrollado del 8,8%.

## Prueba de la Hipótesis general.

**Tabla 6**

*Relación de las Estrategias metacognitivas y el Pensamiento crítico*

		EM	PC	
Rho de Spearman	EM	Coeficiente de correlación	1,000	,682
		Sig. (bilateral)	.	,008
		N	80	80
	PC	Coeficiente de correlación	,682	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	.
		N	80	80

Se confirma la existencia de una relación positiva media entre las EM y el PC en estudiantes en estudio, se observó que existe una relación  $Rho = 0,682$  con una significancia estadística de  $P = 0,008 < ,005$ , concluyéndose de que la hipótesis nula queda rechazada.

### Hipótesis específicas

**Ho:** No existe relación significativa entre las EM y las dimensiones del PC.

**Ha:** Existe relación significativa entre las EM y las dimensiones del PC.

**Tabla 7**

*Relación de las estrategias metacognitivas y las dimensiones del pensamiento crítico*

			EM
		rs	,567
	Dimensión criterial	Sig. (bilateral)	,003
		N	80
Rho de	Dimensión	Coeficiente de correlación	,632
Spearman	pragmática	Sig. (bilateral)	,009
		N	80
		rs	,754
	Dimensión inferencial	Sig. (bilateral)	,002
		N	80

En la tabla actual se muestra que hay una correlación significativa entre todas las dimensiones del PC y las EM, con un valor de p menor que 0,05. Se observa un nivel moderado de correlación, lo que lleva al rechazo de la hipótesis nula y, en su lugar, a la aceptación de la hipótesis alternativa en todos los casos.

#### **IV. DISCUSIÓN**

El presente estudio tuvo como propósito determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de la población en estudio con la finalidad de conocer la relación entre las variables estudiadas y que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes.

Es fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes de secundaria la investigación acerca de las EM y el PC. El desarrollo de estas habilidades capacita a los individuos para afrontar los desafíos de forma más eficaz, lo que les permite mejorar su competencia académica y contribuir al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. La calidad educativa es un aspecto fundamental en el desarrollo académico de los estudiantes.

Los resultados descriptivos obtenidos del estudio sobre EM y PC en docentes de la población en estudio presentan hallazgos significativos que reflejan un alto nivel de desarrollo en ambas áreas. La evaluación de las estrategias metacognitivas en los estudiantes muestra que una abrumadora mayoría, equivalente al 98.8% (79 de 80), utiliza estas estrategias en un nivel bueno. Este dato sugiere que los estudiantes son altamente competentes en la aplicación de técnicas metacognitivas, lo que implica una capacidad considerable para planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Solo un 1.3% (1 de 80) de los estudiantes fue clasificado en un nivel regular, lo que indica que prácticamente todos los estudiantes poseen habilidades metacognitivas sólidas.

En cuanto al pensamiento crítico, los resultados son aún más destacados, con el 100% de los docentes demuestran un pensamiento superior. Esto indica que todos los participantes en el estudio son capaces de analizar, evaluar y sintetizar información de manera efectiva, habilidades esenciales para resolver problemas y tomar decisiones informadas.

En relación al objetivo principal se encontró como resultados inferenciales que existe una relación significativa entre las EM y el PC.

Los principales hallazgos de esta investigación sobre la relación entre las EM y el PC en docentes de la población en estudio se pueden comparar con los antecedentes de la siguiente manera: Semejanzas; Al igual que en estudios previos revisados, como los de Undang y Kadaritna (2019) y Gonzáles et al. (2020), esta investigación encontró una relación positiva y significativa entre las EM y el PC de los docentes. Esto indica que, a mayores niveles de EM, también se observan mayores niveles de PC.

Coincide con investigaciones anteriores, como las de Warni et al. (2018), en que el desarrollo de habilidades metacognitivas es fundamental para fomentar el PC en los estudiantes. La capacidad de planificar, regular y reflexionar sobre el propio aprendizaje se asocia con una mayor capacidad de análisis, evaluación e inferencia.

Una diferencia de otros estudios realizados en diferentes contextos, como los de Undang y Kadaritna (2019) a nivel asiático y Gonzáles et al. (2020) a nivel nacional, esta investigación se enfocó específicamente en una institución educativa pública de la región de Loreto, lo cual aporta información relevante sobre la realidad de esa zona geográfica en particular. Mientras que algunos antecedentes, como los de Arias et al. (2023), analizaron muestras más amplias a nivel nacional o internacional, este estudio tuvo un alcance más acotado a nivel local, con una muestra de 80 estudiantes de quinto grado de secundaria.

Algunos estudios previos, como los de Undang y Kadaritna (2019) y Gonzáles et al. (2020), utilizaron metodologías cualitativas o mixtas, mientras que esta investigación empleó un enfoque cuantitativo, lo cual permite una medición más objetiva de las variables.

Los fundamentos teóricos de los resultados del objetivo general de esta investigación se basan en las siguientes teorías: Teoría Crítica de la Educación. Según los teóricos fundadores de la Teoría Crítica, como Horkheimer, Adorno y Marcuse, esta teoría se centra en la emancipación de los individuos a través de la filosofía de la conciencia y la crítica de los sistemas de manipulación y dominación que obstaculizan el desarrollo de las capacidades sociales y humanas. La Teoría Crítica de la Educación busca exponer las contradicciones sociales y empoderar a los estudiantes para que puedan transformar la realidad.

La Pedagogía Crítica, propuesta por McLaren, surgió como una respuesta al enfoque convencional y empirista del diseño curricular. Sus principios clave incluyen el reconocimiento de que la educación debe exponer las contradicciones sociales, funcionar como una herramienta selectiva, y abordar las relaciones entre los individuos y las formas culturales e institucionales en la construcción del conocimiento.

Teoría del Pensamiento Crítico, se concibe como un proceso complejo que abarca habilidades como la comprensión, la deducción, la formulación de juicios, la identificación y análisis de argumentos y suposiciones, el discernimiento de relaciones fundamentales y la realización de inferencias precisas utilizando métodos deductivos e inductivos y La conciencia crítica es fundamental para este proceso, ya que permite la reutilización del pensamiento y la generación de una identidad de ser conocido.

Estas teorías proporcionan el marco conceptual para entender la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en los estudiantes. El desarrollo de habilidades metacognitivas, como la planificación, regulación y reflexión, facilita el cultivo del pensamiento crítico, lo cual es esencial para la emancipación y transformación social.

En el propósito secundario 1, de acuerdo a los resultados descriptivos en cuanto a la dimensión criterial del PC, se observó que el 96.3% (77 de 80) de los estudiantes la tienen desarrollada. Esta dimensión se refiere a la capacidad de evaluar la validez y relevancia de la información y los argumentos. El alto porcentaje de estudiantes con habilidades criterioles desarrolladas sugiere una fuerte capacidad para juzgar críticamente la información, lo cual es esencial para el PC efectivo. Un pequeño porcentaje, el 3.8% (3 de 80), tiene esta dimensión medianamente desarrollada, lo que indica áreas potenciales de mejora en la evaluación crítica de información.

Los resultados inferenciales demostraron la coexistencia de relación significativa entre las EM y la dimensión criterial.

Los resultados de esta investigación sobre la relación entre las EM y la dimensión criterial del PC se pueden comparar con los antecedentes de la siguiente manera, al igual que en el estudio de Undang y Kadaritna (2019), esta

investigación encontró una relación positiva y significativa entre las EM y la dimensión criterial del PC. Esto indica que, a mayores niveles de EM, también se observan mayores niveles de desarrollo de la capacidad criterial para evaluar la credibilidad de las fuentes y la calidad de los argumentos.

A diferencia del estudio de Undang y Kadaritna (2019) realizado en el contexto asiático, esta investigación se enfocó específicamente en estudiantes de una institución educativa pública de la región de Loreto en Perú, lo cual aporta información relevante sobre la realidad de esa zona geográfica en particular. Mientras que el estudio de Gonzáles et al. (2020) analizó la relación entre EM y PC en general, esta investigación se centró específicamente en la dimensión criterial, lo cual permite un análisis más detallado de esa capacidad en particular.

A diferencia de los antecedentes mencionados que utilizaron metodologías cualitativas o mixtas, esta investigación empleó un enfoque cuantitativo, lo cual permite una medición más objetiva de la relación entre las variables

La interpretación teórica de los resultados del primer propósito secundario, que buscó determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión criterial del pensamiento crítico, se fundamentó en las siguientes teorías: Teoría Crítica de la Educación, el desarrollo de la dimensión criterial del PC en los estudiantes es fundamental para la emancipación y transformación social. Esta dimensión implica la capacidad de evaluar críticamente la credibilidad de las fuentes de información y la solidez de los argumentos, lo cual permite a los estudiantes cuestionar las narrativas dominantes y construir una visión más autónoma y reflexiva de la realidad.

Pedagogía Crítica, propone que la educación debe exponer las contradicciones sociales y empoderar a los estudiantes para que puedan transformar la realidad. En este sentido, el fortalecimiento de la dimensión criterial del pensamiento crítico, a través de las EM, permite a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica que les posibilita analizar, juzgar y cuestionar los discursos y prácticas hegemónicas.

Según la Teoría del Pensamiento Crítico, la dimensión criterial implica la capacidad de evaluar la credibilidad de las fuentes y la calidad de los argumentos. Esta habilidad se sustenta en la metacognición, es decir, en la conciencia y el control que los estudiantes ejercen sobre sus propios procesos de pensamiento. Al desarrollar EM, los estudiantes adquieren herramientas para juzgar de manera más rigurosa y autónoma la información a la que acceden.

Del propósito secundario 2, se encontró que existe una ligazón entre las EM y la dimensión pragmática del PC en un 95% del nivel bueno y desarrollado. Donde las EM tuvo un 98,8% en el rango bueno y el 1,3% regular. La dimensión pragmática tuvo un 96,3% desarrollado y el 3,8% medianamente desarrollado. Lo resultados inferenciales mostraron la existencia de una relación significativa entre las EM y la dimensión pragmática del PC.

Los resultados sobre la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión pragmática del PC se pueden comparar con los antecedentes de la siguiente manera: Al igual que en el estudio de Gonzáles et al. (2020), esta investigación encontró una relación positiva y significativa entre las EM y la dimensión pragmática del PC. Esto indica que, a mayores niveles de EM, también se observan mayores niveles de desarrollo de la capacidad pragmática para aplicar el conocimiento a situaciones concretas y resolver problemas de manera efectiva.

Coincide con la investigación de Undang y Kadaritna (2019) en que el empleo de EM como la planificación, regulación y reflexión facilita el desarrollo de habilidades críticas para utilizar el conocimiento de manera práctica y contextualizada.

Una diferencia del estudio de Gonzáles et al. (2020) realizada a nivel nacional en Perú, esta investigación se enfocó específicamente en estudiantes de una institución educativa pública de la región de Loreto, lo cual aporta información relevante sobre la realidad de esa zona geográfica en particular.

Mientras que el estudio de Undang y Kadaritna (2019) analizó la relación entre estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en general, esta investigación se centró específicamente en la dimensión pragmática, lo cual permite un análisis más detallado de esa capacidad en particular.

Según, Robledo (2019) la capacidad de pensamiento crítico es esencial en el ámbito académico, ya que implica la aplicación de la lógica y el razonamiento para examinar ideas, evaluar argumentos, identificar premisas, emitir juicios fundamentados y llegar a conclusiones coherentes. Esta habilidad resulta fundamental para el desarrollo de un conocimiento profundo y significativo. No obstante, su restricción se encuentra en la falta de coherencia en las acciones que se pueden controlar o mantener en comparación con otros aspectos de la realidad. La emisión de un juicio sin respaldo en evidencias sólidas carece de validez.

Del propósito secundario 3, finalmente, la dimensión inferencial, que abarca la capacidad de interpretar y deducir información a partir de los datos disponibles, está desarrollada en el 91.3% (73 de 80) de los docentes. Este porcentaje ligeramente menor en comparación con las otras dimensiones aún refleja una competencia mayoritaria en habilidades inferenciales, esenciales para el PC y la resolución de problemas. Sin embargo, un 8.8% (7 de 80) de los estudiantes presenta un desarrollo medianamente desarrollado en esta área, sugiriendo una necesidad de fortalecer las habilidades inferenciales en una minoría de la población estudiada.

Los resultados inferenciales encontraron la coexistencia de una conexión significativa entre las EM y la dimensión inferencial del PC.

Al igual que en el estudio de Undang y Kadaritna (2019), esta investigación encontró una relación positiva y significativa entre las EM y la dimensión inferencial del PC. Esto indica que, a mayores niveles de EM, también se observan mayores niveles de desarrollo de la capacidad inferencial para realizar deducciones y generar nuevas ideas a partir de la información disponible.

Coincide con la investigación de Arias et al. (2023) en que el empleo de estrategias metacognitivas como la planificación, regulación y reflexión facilita el desarrollo de habilidades críticas para hacer inferencias precisas y fundamentadas. Miranda et al. (2021) señaló que la inferencia es un proceso que implica la aplicación del conocimiento para analizar una cuestión específica, cuestionar evidencias, proponer alternativas y llegar a conclusiones. En este

proceso, la inferencia implica la integración de elementos racionales con hechos prácticos para determinar la validez o utilidad de la información.

A diferencia del estudio de Undang y Kadaritna (2019) realizado en el contexto asiático, esta investigación se enfocó específicamente en estudiantes de una institución educativa pública de la región de Loreto en Perú, lo cual aporta información relevante sobre la realidad de esa zona geográfica en particular.

Mientras que el estudio de Arias et al. (2023) analizó la relación entre estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en general, esta investigación se centró específicamente en la dimensión inferencial, lo cual permite un análisis más detallado de esa capacidad en particular.

En el marco del aporte teórico, se tomó en cuenta a Miranda et al. (2021), quienes destacaron que la inferencia se define como el procedimiento mediante el cual se emplea el conocimiento para examinar un tema particular, poner en duda las pruebas presentadas, sugerir opciones alternativas y alcanzar conclusiones. Durante este procedimiento, la inferencia consiste en combinar elementos lógicos con datos concretos con el fin de evaluar la veracidad o la utilidad de la información.

## V. CONCLUSIONES

**Primera:** En base al propósito principal se determinó la existencia de relación significativa entre las EM y el PC en docentes de la entidad escolar en estudio con un  $Rho= 0,682$  y  $p= 0,008 < ,005$ . Además, las EM están en un nivel bueno en un 98,8% y el PC se encuentra en un nivel desarrollado al 100%.

**Segunda:** Se determinó la relación significativa entre las EM y la dimensión criterial en docentes de la entidad escolar en estudio con  $Rho= 0,567$  y  $p= 0,003 < 0,05$ . Asimismo, las EM desarrollaron un nivel bueno al 98,8% y la dimensión criterial desarrolló un 96,3% en el nivel desarrollado.

**Tercera:** Se concluye que existe relación significativa entre las EM y la dimensión pragmática del PC en docentes de la entidad escolar en estudio con un  $Rho= 0,632$  y  $p= 0,003$ . De la misma forma se infirió que las EM desarrollaron un nivel bueno del 98,8% y la dimensión pragmática desarrolló un nivel desarrollado del 96,3%.

**Cuarta:** Concluyéndose que existe relación significativa entre las EM y la dimensión inferencial con un  $Rho= 0,754$  y  $p= 0,002$ . Igualmente, las EM tuvieron un nivel bueno del 98,8%, mientras que la dimensión inferencial desarrolló un 91,3% del nivel desarrollado.

## VI. RECOMENDACIONES

**Primera:** Se recomienda al director de la entidad escolar fortalecer las estrategias metacognitivas que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes de la entidad escolar, considerando que ambas variables están en un buen nivel y el propósito es de seguir mejorando las variables analizadas.

**Segunda:** Se recomienda a los docentes de aula del centro escolar a desarrollar la dimensión criterial mediante talleres para desarrollar en los docentes la habilidad para analizar de manera crítica la fiabilidad de las fuentes de información y la coherencia de los argumentos, lo que posibilita a los estudiantes cuestionar las narrativas predominantes y desarrollar una perspectiva más autónoma y reflexiva de la realidad.

**Tercera:** Se recomienda a los docentes de aula de la entidad educativa de Requena a través de talleres en las aulas deben de fomentar el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los docentes, considerando que la esencia del pensamiento crítico radica en la practicidad, que se define como la concepción del sentido común.

**Cuarta:** Se recomienda a los profesores de aula a desarrollar talleres de la dimensión inferencial del pensamiento crítico para fomentar el desarrollo de la dimensión inferencial del PC en docentes de la entidad escolar en estudio, considerando que es la relación entre los juicios de la sociedad que permite establecer las condiciones y saberes que deben consolidarse.

## REFERENCIAS

- Ader, E. (2019). What would you demand beyond mathematics? Teachers' promotion of students' self-regulated learning and metacognition. *Springer LINK*, 51(1), 613-624. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-019-01054-8>
- Ahmad, H., Rachmi, N., y Santoso, D. (2021). Mapping High School Students' Metacognition Based On Mathematics Skills. *Journal of Mathematical Pedagogy (joMP)*, 2(2), 68-81. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-3765-3190>
- Alvarez, A. (2020). *Metodología de la Investigación*. Universidad de Lima. <https://acortar.link/YrYjFp>
- Astuti, A., Zubaidah, S., y Mahanal, S. (2019). The Correlation between Metacognitive Skills and Critical Thinking Skills at the Implementation of Four Different Learning Strategies. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 143-163. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241218.pdf>
- Banco Mundial. (17 de marzo de 2021). *Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Barboza, A. (2021). *Pensamiento Crítico y Razonamiento Cuantitativo en Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Andrés A. Cáceres. UGEL N° 05 San Juan de Lurigancho. 2019*. Lima: Escuela de Posgrado Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a8f51e11-9a8c-4b6c-83e2-02b7f2eacd2f/content>
- Bolo-Romero, K., Guevara-Granados, V., Scattolon-Huapaya, L., y Peceros-Peceros, K. (2021). Education and Frankfurt School: An Epistemological Perspective on the Critical Theory of Society. *PHAINOMENON*, 223-242. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/download/2459/2673/7736>

- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D., y Jiménez, Á. (julio - diciembre de 2017). Critical thinking, metacognition and motivational aspects: quality education. *poiésis.rev.electrón.psicol.soc.online*(33), 85-103. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Cakici, D. (2018). Metacognitive Awareness and Critical Thinking Abilities of Pre-service EFL Teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 116-130. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/75302>
- Camizán, H., Benites, L., y Damián, P. I. (2021). Learning strategies. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 1(8), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8179006.pdf>
- Campos, A. (2017). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/pensamiento-cr-tico-t-cnicas-para-su-desarrollo>
- DeVellis, R. (2017). *SCALE DEVELOPMENT Theory and Applications*. Editorial SAGE. <https://tms.iau.ir/file/download/page/1635238305-develis-2017.pdf>
- Drigas, A., y Mitsea, E. (2021). 8 Pillars X 8 Layers Model of Metacognition: Educational Strategies, Exercises & Trainings. *IJOE International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 17(8), 115-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.3991/ijoe.v17i08.23563>
- Feng, M., y Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *SPRINGER LINK*, 18, 237-260. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-022-09328-5>
- Feria, H., Gonzáles, M., y Mantecón, S. (2020). The interview and the survey: ¿Methods or techniques on the empirical inquiry? *Revista Didasc@lia*, XI(3), 62-80.
- Fuentes, G. (2019). *Influencia de las estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico, en estudiantes del nivel secundario, Institución Educativa Galileano, Cercado de Arequipa, región Arequipa, 2018*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/80f8fe58-a3f9-4f6c-a73c-c6e2e620ea68/content>

- García y Vilca. (junio de 2021). Acción tutorial y rendimiento académico de los estudiantes de Ciencias Contables-Administrativas y Economía de la UNiversidad Nacional del Altiplano. *Scielo*, 12(2), 131-141. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.516>
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *Sage Journals*, 39(2). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688208092184>
- Gonzáles, V., Hernández, B., Mendoza, T., y Ruiz, A. (2020). Critical and creative thhinking: A case from action research. *Revista Conrado*, 16(76), 79-84. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-79.pdf>
- Gonzales, A. (14 de julio de 2021). *Think Talent*. <https://www.thinktalent.mx/post/c%C3%B3mo-implemento-un-programa-de-bienestar-en-mi-organizaci%C3%B3n>
- Goos, M., Renshaw, P., y Galbraith, P. (2000). A Money Problem: A Source Insight Problem Solving Action. *International Journal for Matheamtics Teaching and Learning*. <http://www.cimt.org.uk/journal/pgmoney.pdf>
- Gurcay, D., y Ozturk Ferah, H. (2018). High School Students' Critical Thinking Related to Their Metacognitive Self-Regulation and Physics Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 125-131. <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/2980/3284>
- Hernández, S., y Duana, D. (2020). Data collection techniques and instruments. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas frl ICEA*, 9(17), 51-53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/download/6019/7678>
- Khairirinaa, R., Wahyuningsih, D., y Nur, A. (2023). Relationship Between Critical Thinking Skills and Metacognition Awareness with Learning Outcomes in

- Science Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(5), 2305-2311.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/7f59/ba0d4459362aba6ab5846efc5f72f938899b.pdf>
- Martínez, J., y Carrión, G. (2021). Diagnosis of the level of reading comprehension in secondary students. *Revista Científica Institucional TZHOECOEN*, 13(2), 18-26.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.26495/tzh.v13i2.1991>
- Mayor, J., Suengas, A., y Gonzáles, J. (1993). *Estrategias metacognitivas aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Portal de Producción Científica.  
<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d3999542999520684441ea8>
- Meller, P. (2018). *Claves para la educación del futuro: Creatividad y pensamiento crítico*. Catalonia.  
[https://books.google.com.pe/books/about/Claves para la educaci%C3%B3n del futuro.html?id=2nDGxQEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/Claves para la educaci%C3%B3n del futuro.html?id=2nDGxQEACAAJ&redir_esc=y)
- MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169815-159-2017-minedu>
- Miranda, T., Hermann, N., Omarn, W., Costa, M., Ramírez, I., Morales, G., Nomen, J., y Romero, P. (2021). *Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI*. Ciudad de México: NOSÓTRICA EDICIONES.  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58474.pdf>
- Miranda, S., y Oriz, J. (2020). Research Paradigms: A Theoretical Approach to Reflect from the Field of Educational Research. *Ride Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, e113.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montalván, J., Soria, C., Hopkins, A., Ascue, R., y Ajito, E. (2019). *Guía de Investigación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<https://acortar.link/tw0ZZx>

- Naimnule, L., y Duran, A. (2018). The Correlation between Metacognitive Skills and Critical Thinking Skills toward Students' Process Skills in Biology Learning. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 122-134. <https://www.ijopr.com/download/the-correlation-between-metacognitive-skills-and-critical-thinking-skills-toward-students-process-6384.pdf>
- Nuñez-Lira, L., Gallardo-Lucas, D., Aliaga-Pacore, A., y Díaz-Dumont, J. (2020). Didactic strategies in the development of critical thinking in secondary school students. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v22n2/2011-4532-eleut-22-02-31.pdf>
- ONEil, H., y Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*(89), 234-245. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>
- Organización de las Naciones Unidas, O. (3 de junio de 2024). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognition: a way towards learning how to learn. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(1), 187- 199. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Pozo, J. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10213>
- Priestley, M. (2016). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico: salón pensante, grupos cooperativos, aprendizaje creativo, guía de motivación, para profesores y padres*. Trillas. [https://books.google.com.pe/books/about/T%C3%A9cnicas\\_y\\_estrategias\\_del\\_pensamiento.html?id=2UQPwAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/T%C3%A9cnicas_y_estrategias_del_pensamiento.html?id=2UQPwAACAAJ&redir_esc=y)
- QuestionPro. (mayo de 18 de 2024). *Calculadora del tamaño de muestra*. <https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>
- Robledo, M. (2019). *La competencia crítica en alumnos ELE del nivel A1*. Barcelona: UNIVERSITAT de BARCELONA.

[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127539/1/TFM\\_Mar%C3%A0Da%20Dolores%20Robledo%20Mart%C3%ADnez.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127539/1/TFM_Mar%C3%A0Da%20Dolores%20Robledo%20Mart%C3%ADnez.pdf)

- Salam, M., Misu, L., Rahim, U., y Hindaryatininhsih, N. (2020). Strategies of Metacognition Based on Behavioural Learning to Improve Metacognition Awareness and Mathematics Ability of Students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 61-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iji.2020.1325a>
- Salas, W. (2023). Pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular -Huari-Ancash, 2022. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 4090-4110. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4741](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4741)
- Saleh, R., Zubaidah, S., y Mahanal, S. (2023). The Correlation between Critical Thinking and Metacognitive Skills on Student Retention Across Genders in Senior High School. *Uniciencia*, 37(1), 1-20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ru.37-1.7>
- Sánchez, J. (2023). Epistemological trends in scientific research in the 21st century. *South Florida Journal of Development*, 4(1), 354-371. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/2057/1596>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instrucciona Science*, 26, 113-125. <https://acortar.link/JZ87YT>
- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02212307>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: PEARSON EDUCACIÓN. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Semerci, C., y Elaldi, S. (2014). The Roles of Metacognitive Beliefs in Developing Critical Thinking Skills. *BUEFAD*, 3(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43651>

- Soto, D., y Chacón, J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(3), 3006-3021. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2428](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2428)
- Taber, Y., Chávez, P., Menacho, I., Asto, E., y Ruez, H. (2022). Metacognitive reading strategies in learning in the area of communication in secondary school. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1637-1648. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n25/a27-1637-1648.pdf>
- Tovar-Gálvez, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. <https://acortar.link/h7WY0z>
- Undang, R., Kadaritna, N., y Hasnunidah, N. (2019). Can argument-driven inquiry models have impact on critical thinking skills for students with different personality types? *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 511-527. <https://journal.uny.ac.id/index.php/cp/article/view/24725>
- Varillas, C. (2020). *Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de religión en alumnos del segundo grado de secundaria*. Lima: Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41159>
- Vásquez, S., Villegas, E., y Monteza, D. (2022). Critical thinking in the 21st century school: a view from basic education. *Revista Hacedor*, 6(1), 107-119. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/2119/2675>
- Vezzosi, M. (2004). Critical thinking and reflective practice. The role of information literacy. *MA/MSc Information Studies*, 5(8), 1-25. <https://www.repository.unipr.it/bitstream/1889/91/2/BP100%20Vezzosi.pdf>
- Warni, S. y Rosidin. (2018). Measuring metacognitive ability based on science literacy in. *Journal of Physics*, 3(948). <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/948/1/012041/pdf>

- Werdiningsih, D., Zuhairi, A., Badrih, M., y Osman, Z. (2021). The Role of the Dynamics of Critical Thinking and Metacognitive Ability in the Successful Learning of Indonesian High School Students. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(11), 370-379. <https://repository.unisma.ac.id/bitstream/handle/123456789/5864/3135-9712-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yantas, M. (2023). *Estrategias Metacognitivas y Pensamiento Crítico en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Castilla- El Tambo, Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú. [https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/9291/T010\\_%2041787824\\_D\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/9291/T010_%2041787824_D_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## **ANEXOS**

**Anexo 1:** *Tabla de operacionalización de la variable Estrategia metacognitivas*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>	<b>Niveles y rangos</b>
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de horarios de estudio</li> <li>- Establecimiento de metas de aprendizaje</li> <li>- Selección de recursos para el aprendizaje</li> </ul>	1 - 9	Escala de Likert Ordinal	Malo [ 27 – 63]
Regulación de acciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza y sintetiza la información</li> <li>- Reconoce la idea principal vinculándolo con los saberes previos</li> <li>- Selecciona estrategias</li> <li>- Identifica y corrige errores cambiando estrategias</li> </ul>	10 - 18	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces	Regular [ 64 – 99]
Reflexión de hechos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de acciones</li> <li>- Reflexión de acciones</li> <li>- Síntesis de las acciones</li> </ul>	19 - 25	4. Casi siempre 5. Siempre	Bueno [ 100 – 135]

Nota; Adaptado de Varillas (2020). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41159>

*Tabla de operacionalización de la variable Pensamiento crítico*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>	<b>Niveles y rango</b>
Criteria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decodificación de significados</li> <li>- Categorización de significados</li> <li>- Clarificación de significados</li> <li>- Detectar argumentos</li> </ul>	1 - 8	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	Poco desarrollado [26 - 60]  Medianamente desarrollado [61 - 95]  Desarrollado [96 - 130]
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar ideas</li> <li>- Analizar argumentos</li> <li>- Reconoce</li> <li>- Juzga</li> <li>- Confía</li> <li>- Concluye</li> </ul>	9 - 20		
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionamiento de evidencias</li> <li>- Propuesta de alternativas</li> <li>- Obtiene conclusiones</li> </ul>	21 - 26		

Nota; Adaptado de Varillas (2020). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41159>



## Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

### CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimado estudiante, el presente cuestionario es en base a la investigación: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024** que se realiza con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes de una entidad educativa estatal del quinto de secundaria en Requena-Loreto y que los resultados servirán para la mejora de la institución educativa.

Calificar de acuerdo a la siguiente escala

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

DIMENSIONES/ITEMS		1	2	3	4	5
N°	<b>DIMENSIÓN 1: DIAGNÓSTICO</b>					
1	Organizo mi tiempo de estudios para acabar una actividad.					
2	Programo los horarios de otros cursos antes de iniciar una tarea.					
3	Organizo mi tiempo libre para aprovecharlo en el estudio y conseguir mis objetivos					
4	Me planteo metas específicas antes de iniciar una tarea.					
5	Pienso en lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.					
6	Para fijar mis metas de aprendizaje, me formulo preguntas acerca de un tema.					
7	Selecciono diferentes métodos para resolver un problema.					
8	Tengo facilidad para concentrarme en clase.					
9	Mantengo interés en el desarrollo de un tema.					
	<b>DIMENSIÓN 2: REGULACIÓN DE ACCIONES</b>					
10	Estudio en forma pausada para sintetizar la información en un tema difícil.					



11	Repaso la lectura para sintetizar los nuevos conceptos de estudio.					
12	Relaciono lo que conozco con el nuevo tema aprendido.					
13	Busco información para estar preparado antes de abordar un tema.					
14	Reconozco la idea principal de un concepto expuesto.					
15	Formo grupos de estudio para mejorar mi aprendizaje.					
16	Elaboro diagramas, cuadros, dibujos o bocetos para sintetizar información					
17	Identifico una información y reflexiono sobre su importancia					
18	Repaso mis ideas cuando tengo alguna duda o confusión.					
	<b>DIMENSIÓN 3: REFLEXIÓN DE HECHOS</b>					
19	Me es muy fácil recordar la información adquirida.					
20	Soy consciente de concentrar mi atención en la información importante.					
21	Utilizó técnicas o estrategias de estudio con un objetivo específico					
22	Voy más pausado cuando hallo información importante de un tema.					
23	Establezco pausas de manera regular para controlar la comprensión de un tema.					
24	Cuando termino de estudiar me cuestiono si he aprendido todo lo importante.					
25	Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias y herramientas fueron usadas de manera apropiada y óptima.					

**Gracias por su colaboración.**



## CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO

Estimado estudiante, el presente cuestionario es en base a la investigación: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024** que se realiza con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes de una entidad educativa estatal del quinto de secundaria en Requena-Loreto y que los resultados servirán para la mejora de la institución educativa.

Calificar de acuerdo a la siguiente escala

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

DIMENSIONES/ITEMS		1	2	3	4	5
N°	<b>DIMENSIÓN 1: CRITERIAL</b>					
1	Analizo un concepto mientras realizo mi lectura.					
2	Al realizar mi lectura puedo diferenciar lo que entiendo y lo que no entiendo.					
3	Realizo resúmenes con mis propias palabras sobre la lectura.					
4	Realizo mis propias conclusiones bien analizadas.					
5	Busco información en los libros para complementar los nuevos conceptos.					
6	Esclarezco los conceptos más importantes después de una lectura.					
7	Identifico la idea central al desarrollar un tema.					
8	Al escribir sobre un tema, puedo diferenciar entre las opiniones y los hechos.					
	<b>DIMENSIÓN 2: PRAGMÁTICA</b>					
9	Analizo los temas y conceptos nuevos estudiados en clase					
10	Ante un conocimiento nuevo, investigo y determino las causas y consecuencias del tema aprendido					
11	Realizo un análisis de lo que escribo y lo comprendo.					
12	Obtengo conclusiones en base a la información de la clase					



13	Reflexiono críticamente sobre mi propio punto de vista					
14	Reconozco mis errores y rectifico mi punto de vista					
15	Me autoevalúo para diagnosticar mi nivel de comprensión y aprendizaje.					
16	Siento que estoy capacitado para relacionar puntos de vista diferentes.					
17	Al buscar información para un tema, considero si las fuentes que manejo son fiables o no.					
18	Al leer una opinión, busco evidencias que la justifiquen para tomar partido por ella.					
19	Destino un tiempo prudente para estudiar y comprender temas complejos.					
20	Logro sacar conclusiones importantes de los textos leídos.					
	<b>DIMENSIÓN 3: INFERENCIAL</b>					
21	Realizo un diagnóstico cuando manejo toda la información					
22	Al leer un texto, deduzco la definición sin inconvenientes					
23	Elaboro preguntas relacionadas al tema de estudio.					
24	Propongo otras opciones frente a las alternativas de un autor.					
25	Deduzco las conclusiones partiendo de las lecturas.					
26	Desarrollo ejercicios de lo estudiado para llegar a conclusiones					

**Gracias por su colaboración.**



## Anexo 3. Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr. BEMMIS DEL ÁGUILA GONZÁLES.

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi Variable es: **Estrategias metacognitivas** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....  
Felipe Omar Burga Ruiz  
DNI N° 40528107



## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



**MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

**Definición de la variable Estrategias metacognitivas:** Es el conjunto de habilidades que permiten a los individuos adquirir conocimiento sobre sus propios procesos mentales, comprender cómo utilizarlos de manera efectiva y ser capaces de ajustarlos o modificarlos según las metas que se planteen (Osses & Jaramillo, 2008). La aplicación de la estrategia metacognitiva facilita la selección de la estrategia cognitiva más apropiada y la monitorización del progreso hacia el logro de los objetivos (Mayor et al., 1993).

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 1: Planificación</b>	Planificación de horarios de estudio	1. Organizo mi tiempo de estudios para acabar una actividad.	1	1	1	1	
		2. Programo los horarios de otros cursos antes de iniciar una tarea.	1	1	1	1	
		3. Organizo mi tiempo libre para aprovecharlo en el estudio y conseguir mis objetivos	1	1	1	1	
	Establecimiento de metas de aprendizaje	4. Me planteo metas específicas antes de iniciar una tarea.	1	1	1	1	
		5. Pienso en lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.	1	1	1	1	
		6. Para fijar mis metas de aprendizaje, me formulo preguntas acerca de un tema.	1	1	1	1	
	Selección de recursos para el aprendizaje	7. Selecciono diferentes métodos para resolver un problema.	1	1	1	1	



		8. Tengo facilidad para concentrarme en clase.	1	1	1	1	
		9. Mantengo interés en el desarrollo de un tema.	1	1	1	1	

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 2: Regulación de acciones</b>	Organiza y sintetiza la información	10. Estudio en forma pausada para sintetizar la información en un tema difícil.	1	1	1	1	
		11. Repaso la lectura para sintetizar los nuevos conceptos de estudio.	1	1	1	1	
	Reconoce la idea principal vinculándolo con los saberes previos	12. Relaciono lo que conozco con el nuevo tema aprendido.	1	1	1	1	
		13. Busco información para estar preparado antes de abordar un tema.	1	1	1	1	
		14. Reconozco la idea principal de un concepto expuesto.	1	1	1	1	
	Selecciona estrategias	15. Formo grupos de estudio para mejorar mi aprendizaje.	1	1	1	1	
		16. Elaboro diagramas, cuadros, dibujos o bocetos para sintetizar información	1	1	1	1	
	Identifica y corrige errores cambiando estrategias	17. Identifico una información y reflexiono sobre su importancia	1	1	1	1	
18. Repaso mis ideas cuando tengo alguna duda o confusión.		1	1	1	1		



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 3: Reflexión de hechos</b>	Análisis de acciones	19. Me es muy fácil recordar la información adquirida.	1	1	1	1	
		20. Soy consciente de concentrar mi atención en la información importante.	1	1	1	1	
		21. Utilizó técnicas o estrategias de estudio con un objetivo específico	1	1	1	1	
	Reflexión de acciones	22. Voy más pausado cuando hallo información importante de un tema.	1	1	1	1	
		23. Establezco pausas de manera regular para controlar la comprensión de un tema.	1	1	1	1	
	Síntesis de las acciones	24. Cuando termino de estudiar me cuestiono si he aprendido todo lo importante.	1	1	1	1	
		25. Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias y herramientas fueron usadas de manera apropiada y óptima.	1	1	1	1	



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Estrategias metacognitivas
Objetivo del instrumento	Medir las estrategias metacognitivas
Nombres y apellidos del experto	Bemmis Del Águila Gonzáles
Documento de identidad	41284003
Años de experiencia en el área	20 años
Máximo Grado Académico	Doctor en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	DREL - Loreto
Cargo	Especialista en Educación
Número telefónico	940824739
Firma	
Fecha	<b>27 de mayo del 2024</b>



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr. BEMMIS DEL ÁGUILA GONZÁLES

**Presente**

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi Variable es: **Pensamiento crítico** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....  
Felipe Omar Burga Ruiz  
DNI N° 40528107



## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE PENSAMIENTO CRÍTICO

**Definición de la variable Pensamiento crítico:** El pensamiento crítico abarca un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Por lo tanto, un enfoque de instrucción personalizado exige pensamiento lógico y una dimensión emocional motivacional de los estudiantes en las tareas de aprendizaje para mejorar la adquisición de conocimientos y fomentar la capacidad de pensamiento crítico (Soto y Chacón, 2022).

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 1: Criterial</b>	Decodificación de significados	1. Analizo un concepto mientras realizo mi lectura.	1	1	1	1	
		2. Al realizar mi lectura puedo diferenciar lo que entiendo y lo que no entiendo.	1	1	1	1	
	Categorización de significados	3. Realizo resúmenes con mis propias palabras sobre la lectura.	1	1	1	1	
		4. Realizo mis propias conclusiones bien analizadas.	1	1	1	1	
	Clarificación de significados	5. Busco información en los libros para complementar los nuevos conceptos.	1	1	1	1	
		6. Esclarezco los conceptos más importantes después de una lectura.	1	1	1	1	
	Detectar argumentos	7. Identifico la idea central al desarrollar un tema.	1	1	1	1	
		8. Al escribir sobre un tema, puedo diferenciar entre las opiniones y los hechos.	1	1	1	1	



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 2: Pragmática</b>	Investigar ideas	9. Analizo los temas y conceptos nuevos estudiados en clase	1	1	1	1	
		10. Ante un conocimiento nuevo, investigo y determino las causas y consecuencias del tema aprendido	1	1	1	1	
	Analizar argumentos	11. Realizo un análisis de lo que escribo y lo comprendo.	1	1	1	1	
		12. Obtengo conclusiones en base a la información de la clase	1	1	1	1	
	Reconoce	13. Reflexiono críticamente sobre mi propio punto de vista	1	1	1	1	
		14. Reconozco mis errores y rectifico mi punto de vista	1	1	1	1	
	Juzga	15. Me autoevalúo para diagnosticar mi nivel de comprensión y aprendizaje.	1	1	1	1	
		16. Siento que estoy capacitado para relacionar puntos de vista diferentes.	1	1	1	1	
	Confía	17. Al buscar información para un tema, considero si las fuentes que manejo son fiables o no.	1	1	1	1	
		18. Al leer una opinión, busco evidencias que la justifiquen para tomar partido por ella.	1	1	1	1	
Concluye	19. Destino un tiempo prudente para estudiar y comprender temas complejos.	1	1	1	1		
	20. Logro sacar conclusiones importantes de los textos leídos.	1	1	1	1		



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 3: Inferencial</b>	Cuestionamiento de evidencias	21. Realizo un diagnóstico cuando manejo toda la información	1	1	1	1	
		22. Al leer un texto, deduzco la definición sin inconvenientes	1	1	1	1	
	Propuesta de alternativas	23. Elaboro preguntas relacionadas al tema de estudio.	1	1	1	1	
		24. Propongo otras opciones frente a las alternativas de un autor.	1	1	1	1	
	Obtiene conclusiones	25. Deduzco las conclusiones partiendo de las lecturas.	1	1	1	1	
		26. Desarrollo ejercicios de lo estudiado para llegar a conclusiones	1	1	1	1	



## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Pensamiento crítico
Objetivo del instrumento	Medir el pensamiento crítico
Nombres y apellidos del experto	Bemmis Del Águila Gonzáles
Documento de identidad	41284003
Años de experiencia en el área	20 años
Máximo Grado Académico	Doctor en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	DREL - Loreto
Cargo	Especialista en Educación
Número telefónico	940824739
Firma	
Fecha	<b>27 de mayo del 2024</b>



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dra. ERIKA SANDRA SÁNCHEZ FLORES.

**Presente**

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi Variable es: **Estrategias metacognitivas** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....  
Felipe Omar Burga Ruiz  
DNI N° 40528107



## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

**Definición de la variable Estrategias metacognitivas:** Es el conjunto de habilidades que permiten a los individuos adquirir conocimiento sobre sus propios procesos mentales, comprender cómo utilizarlos de manera efectiva y ser capaces de ajustarlos o modificarlos según las metas que se planteen (Osses & Jaramillo, 2008). La aplicación de la estrategia metacognitiva facilita la selección de la estrategia cognitiva más apropiada y la monitorización del progreso hacia el logro de los objetivos (Mayor et al., 1993).

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 1: Planificación</b>	Planificación de horarios de estudio	1. Organizo mi tiempo de estudios para acabar una actividad.	1	1	1	1	
		2. Programo los horarios de otros cursos antes de iniciar una tarea.	1	1	1	1	
		3. Organizo mi tiempo libre para aprovecharlo en el estudio y conseguir mis objetivos	1	1	1	1	
	Establecimiento de metas de aprendizaje	4. Me planteo metas específicas antes de iniciar una tarea.	1	1	1	1	
		5. Pienso en lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.	1	1	1	1	
		6. Para fijar mis metas de aprendizaje, me formulo preguntas acerca de un tema.	1	1	1	1	
	Selección de recursos para el aprendizaje	7. Selecciono diferentes métodos para resolver un problema.	1	1	1	1	



		8. Tengo facilidad para concentrarme en clase.	1	1	1	1	
		9. Mantengo interés en el desarrollo de un tema.	1	1	1	1	

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 2: Regulación de acciones</b>	Organiza y sintetiza la información	10. Estudio en forma pausada para sintetizar la información en un tema difícil.	1	1	1	1	
		11. Repaso la lectura para sintetizar los nuevos conceptos de estudio.	1	1	1	1	
	Reconoce la idea principal vinculándolo con los saberes previos	12. Relaciono lo que conozco con el nuevo tema aprendido.	1	1	1	1	
		13. Busco información para estar preparado antes de abordar un tema.	1	1	1	1	
		14. Reconozco la idea principal de un concepto expuesto.	1	1	1	1	
	Selecciona estrategias	15. Formo grupos de estudio para mejorar mi aprendizaje.	1	1	1	1	
		16. Elaboro diagramas, cuadros, dibujos o bocetos para sintetizar información	1	1	1	1	
	Identifica y corrige errores cambiando estrategias	17. Identifico una información y reflexiono sobre su importancia	1	1	1	1	
18. Repaso mis ideas cuando tengo alguna duda o confusión.		1	1	1	1		



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 3: Reflexión de hechos</b>	Análisis de acciones	19. Me es muy fácil recordar la información adquirida.	1	1	1	1	
		20. Soy consciente de concentrar mi atención en la información importante.	1	1	1	1	
		21. Utilizó técnicas o estrategias de estudio con un objetivo específico	1	1	1	1	
	Reflexión de acciones	22. Voy más pausado cuando hallo información importante de un tema.	1	1	1	1	
		23. Establezco pausas de manera regular para controlar la comprensión de un tema.	1	1	1	1	
	Síntesis de las acciones	24. Cuando termino de estudiar me cuestiono si he aprendido todo lo importante.	1	1	1	1	
25. Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias y herramientas fueron usadas de manera apropiada y óptima.		1	1	1	1		



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Estrategias metacognitivas
Objetivo del instrumento	Medir las estrategias metacognitivas
Nombres y apellidos del experto	Erika Sandra Sánchez Flores
Documento de identidad	40159100
Años de experiencia en el área	20 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEPIPSM N° 61025 "ICMG"
Cargo	Coordinadora Pedagógica
Número telefónico	954834078
Firma	
Fecha	<b>27 de mayo del 2024</b>



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dra. ERIKA SANDRA SÁNCHEZ FLORES

**Presente**

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi Variable es: **Pensamiento crítico** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....  
Felipe Omar Burga Ruiz  
DNI N° 40528107



## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024.** Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE PENSAMIENTO CRÍTICO

**Definición de la variable Pensamiento crítico:** El pensamiento crítico abarca un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Por lo tanto, un enfoque de instrucción personalizado exige pensamiento lógico y una dimensión emocional motivacional de los estudiantes en las tareas de aprendizaje para mejorar la adquisición de conocimientos y fomentar la capacidad de pensamiento crítico (Soto y Chacón, 2022).

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 1: Criterial</b>	Decodificación de significados	1. Analizo un concepto mientras realizo mi lectura.	1	1	1	1	
		2. Al realizar mi lectura puedo diferenciar lo que entiendo y lo que no entiendo.	1	1	1	1	
	Categorización de significados	3. Realizo resúmenes con mis propias palabras sobre la lectura.	1	1	1	1	
		4. Realizo mis propias conclusiones bien analizadas.	1	1	1	1	
	Clarificación de significados	5. Busco información en los libros para complementar los nuevos conceptos.	1	1	1	1	
		6. Esclarezco los conceptos más importantes después de una lectura.	1	1	1	1	
	Detectar argumentos	7. Identifico la idea central al desarrollar un tema.	1	1	1	1	
		8. Al escribir sobre un tema, puedo diferenciar entre las opiniones y los hechos.	1	1	1	1	



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 2: Pragmática</b>	Investigar ideas	9. Analizo los temas y conceptos nuevos estudiados en clase	1	1	1	1	
		10. Ante un conocimiento nuevo, investigo y determino las causas y consecuencias del tema aprendido	1	1	1	1	
	Analizar argumentos	11. Realizo un análisis de lo que escribo y lo comprendo.	1	1	1	1	
		12. Obtengo conclusiones en base a la información de la clase	1	1	1	1	
	Reconoce	13. Reflexiono críticamente sobre mi propio punto de vista	1	1	1	1	
		14. Reconozco mis errores y rectifico mi punto de vista	1	1	1	1	
	Juzga	15. Me autoevalúo para diagnosticar mi nivel de comprensión y aprendizaje.	1	1	1	1	
		16. Siento que estoy capacitado para relacionar puntos de vista diferentes.	1	1	1	1	
	Confía	17. Al buscar información para un tema, considero si las fuentes que manejo son fiables o no.	1	1	1	1	
		18. Al leer una opinión, busco evidencias que la justifiquen para tomar partido por ella.	1	1	1	1	
Concluye	19. Destino un tiempo prudente para estudiar y comprender temas complejos.	1	1	1	1		
	20. Logro sacar conclusiones importantes de los textos leídos.	1	1	1	1		



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 3: Inferencial</b>	Cuestionamiento de evidencias	21. Realizo un diagnóstico cuando manejo toda la información	1	1	1	1	
		22. Al leer un texto, deduzco la definición sin inconvenientes	1	1	1	1	
	Propuesta de alternativas	23. Elaboro preguntas relacionadas al tema de estudio.	1	1	1	1	
		24. Propongo otras opciones frente a las alternativas de un autor.	1	1	1	1	
	Obtiene conclusiones	25. Deduzco las conclusiones partiendo de las lecturas.	1	1	1	1	
		26. Desarrollo ejercicios de lo estudiado para llegar a conclusiones	1	1	1	1	



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Pensamiento crítico
Objetivo del instrumento	Medir el pensamiento crítico
Nombres y apellidos del experto	Erika Sandra Sánchez Flores
Documento de identidad	40159100
Años de experiencia en el área	20 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEPIPSM N° 61025 "ICMG"
Cargo	Coordinadora Pedagógica
Número telefónico	954834078
Firma	
Fecha	<b>27 de mayo del 2024</b>



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Mg. LIZ EMILIA BURGA RUIZ

**Presente**

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi Variable es: **Estrategias metacognitivas** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....  
Felipe Omar Burga Ruiz  
DNI N° 40528107



## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

**Definición de la variable Estrategias metacognitivas:** Es el conjunto de habilidades que permiten a los individuos adquirir conocimiento sobre sus propios procesos mentales, comprender cómo utilizarlos de manera efectiva y ser capaces de ajustarlos o modificarlos según las metas que se planteen (Osses & Jaramillo, 2008). La aplicación de la estrategia metacognitiva facilita la selección de la estrategia cognitiva más apropiada y la monitorización del progreso hacia el logro de los objetivos (Mayor et al., 1993).

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 1: Planificación</b>	Planificación de horarios de estudio	1. Organizo mi tiempo de estudios para acabar una actividad.	1	1	1	1	
		2. Programo los horarios de otros cursos antes de iniciar una tarea.	1	1	1	1	
		3. Organizo mi tiempo libre para aprovecharlo en el estudio y conseguir mis objetivos	1	1	1	1	
	Establecimiento de metas de aprendizaje	4. Me planteo metas específicas antes de iniciar una tarea.	1	1	1	1	
		5. Pienso en lo que necesito aprender antes de empezar a estudiar.	1	1	1	1	
		6. Para fijar mis metas de aprendizaje, me formulo preguntas acerca de un tema.	1	1	1	1	



	Selección de recursos para el aprendizaje	7. Selecciono diferentes métodos para resolver un problema.	1	1	1	1	
		8. Tengo facilidad para concentrarme en clase.	1	1	1	1	
		9. Mantengo interés en el desarrollo de un tema.	1	1	1	1	

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 2: Regulación de acciones</b>	Organiza y sintetiza la información	10. Estudio en forma pausada para sintetizar la información en un tema difícil.	1	1	1	1	
		11. Repaso la lectura para sintetizar los nuevos conceptos de estudio.	1	1	1	1	
	Reconoce la idea principal vinculándolo con los saberes previos	12. Relaciono lo que conozco con el nuevo tema aprendido.	1	1	1	1	
		13. Busco información para estar preparado antes de abordar un tema.	1	1	1	1	
		14. Reconozco la idea principal de un concepto expuesto.	1	1	1	1	
	Selecciona estrategias	15. Formo grupos de estudio para mejorar mi aprendizaje.	1	1	1	1	
		16. Elaboro diagramas, cuadros, dibujos o bocetos para sintetizar información	1	1	1	1	
	Identifica y corrige errores cambiando estrategias	17. Identifico una información y reflexiono sobre su importancia	1	1	1	1	
18. Repaso mis ideas cuando tengo alguna duda o confusión.		1	1	1	1		



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 3: Reflexión de hechos</b>	Análisis de acciones	19. Me es muy fácil recordar la información adquirida.	1	1	1	1	
		20. Soy consciente de concentrar mi atención en la información importante.	1	1	1	1	
		21. Utilizó técnicas o estrategias de estudio con un objetivo específico	1	1	1	1	
	Reflexión de acciones	22. Voy más pausado cuando hallo información importante de un tema.	1	1	1	1	
		23. Establezco pausas de manera regular para controlar la comprensión de un tema.	1	1	1	1	
	Síntesis de las acciones	24. Cuando termino de estudiar me cuestiono si he aprendido todo lo importante.	1	1	1	1	
25. Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias y herramientas fueron usadas de manera apropiada y óptima.		1	1	1	1		



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Estrategias metacognitivas
Objetivo del instrumento	Medir las estrategias metacognitivas
Nombres y apellidos del experto	Liz Emilia Burga Ruiz
Documento de identidad	00090859
Años de experiencia en el área	24 años
Máximo Grado Académico	Magister en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEPI "Villa Tumbito"
Cargo	Directora
Número telefónico	998920161
Firma	
Fecha	<b>27 de mayo del 2024</b>



## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Mg. LIZ EMILIA BURGA RUIZ

**Presente**

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi Variable es: **Pensamiento crítico** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....  
Felipe Omar Burga Ruiz  
DNI N° 40528107



## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: **Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024.** Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE PENSAMIENTO CRÍTICO

**Definición de la variable Pensamiento crítico:** El pensamiento crítico abarca un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Por lo tanto, un enfoque de instrucción personalizado exige pensamiento lógico y una dimensión emocional motivacional de los estudiantes en las tareas de aprendizaje para mejorar la adquisición de conocimientos y fomentar la capacidad de pensamiento crítico (Soto y Chacón, 2022).

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 1: Criterial</b>	Decodificación de significados	1. Analizo un concepto mientras realizo mi lectura.	1	1	1	1	
		2. Al realizar mi lectura puedo diferenciar lo que entiendo y lo que no entiendo.	1	1	1	1	
	Categorización de significados	3. Realizo resúmenes con mis propias palabras sobre la lectura.	1	1	1	1	
		4. Realizo mis propias conclusiones bien analizadas.	1	1	1	1	
	Clarificación de significados	5. Busco información en los libros para complementar los nuevos conceptos.	1	1	1	1	
		6. Esclarezco los conceptos más importantes después de una lectura.	1	1	1	1	
	Detectar argumentos	7. Identifico la idea central al desarrollar un tema.	1	1	1	1	
		8. Al escribir sobre un tema, puedo diferenciar entre las opiniones y los hechos.	1	1	1	1	



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 2: Pragmática</b>	Investigar ideas	9. Analizo los temas y conceptos nuevos estudiados en clase	1	1	1	1	
		10. Ante un conocimiento nuevo, investigo y determino las causas y consecuencias del tema aprendido	1	1	1	1	
	Analizar argumentos	11. Realizo un análisis de lo que escribo y lo comprendo.	1	1	1	1	
		12. Obtengo conclusiones en base a la información de la clase	1	1	1	1	
	Reconoce	13. Reflexiono críticamente sobre mi propio punto de vista	1	1	1	1	
		14. Reconozco mis errores y rectifico mi punto de vista	1	1	1	1	
	Juzga	15. Me autoevalúo para diagnosticar mi nivel de comprensión y aprendizaje.	1	1	1	1	
		16. Siento que estoy capacitado para relacionar puntos de vista diferentes.	1	1	1	1	
	Confía	17. Al buscar información para un tema, considero si las fuentes que manejo son fiables o no.	1	1	1	1	
		18. Al leer una opinión, busco evidencias que la justifiquen para tomar partido por ella.	1	1	1	1	
	Concluye	19. Destino un tiempo prudente para estudiar y comprender temas complejos.	1	1	1	1	
		20. Logro sacar conclusiones importantes de los textos leídos.	1	1	1	1	



Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
<b>Dimensión 3: Inferencial</b>	Cuestionamiento de evidencias	21. Realizo un diagnóstico cuando manejo toda la información	1	1	1	1	
		22. Al leer un texto, deduzco la definición sin inconvenientes	1	1	1	1	
	Propuesta de alternativas	23. Elaboro preguntas relacionadas al tema de estudio.	1	1	1	1	
		24. Propongo otras opciones frente a las alternativas de un autor.	1	1	1	1	
	Obtiene conclusiones	25. Deduzco las conclusiones partiendo de las lecturas.	1	1	1	1	
		26. Desarrollo ejercicios de lo estudiado para llegar a conclusiones	1	1	1	1	



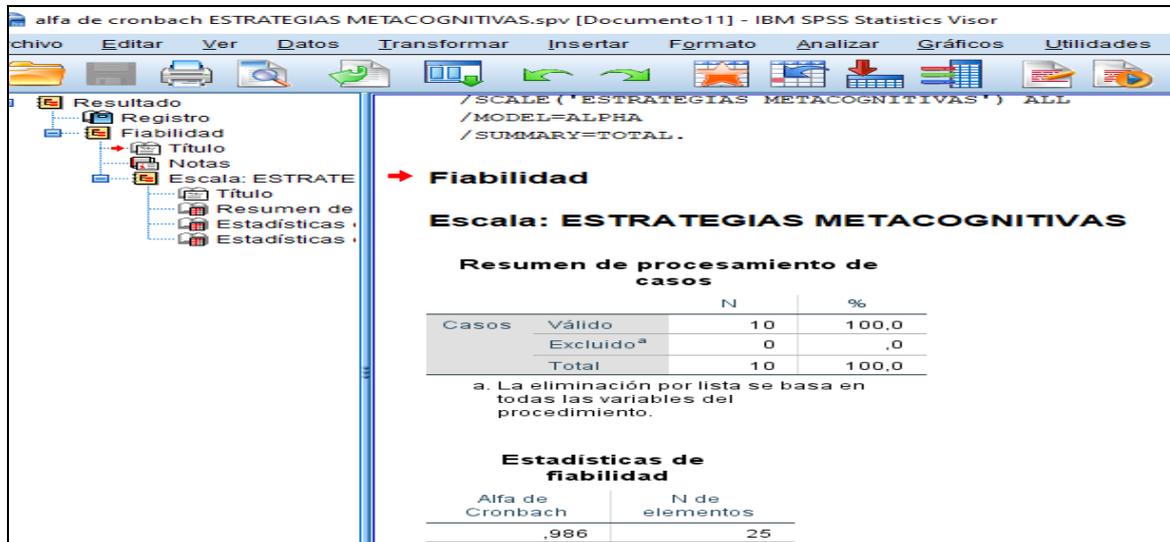
## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Pensamiento crítico
Objetivo del instrumento	Medir el pensamiento crítico
Nombres y apellidos del experto	Liz Emilia Burga Ruiz
Documento de identidad	00090859
Años de experiencia en el área	24 años
Máximo Grado Académico	Magister en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	IEPI "Villa Tumbito"
Cargo	Directora
Número telefónico	998920161
Firma	
Fecha	<b>27 de mayo del 2024</b>

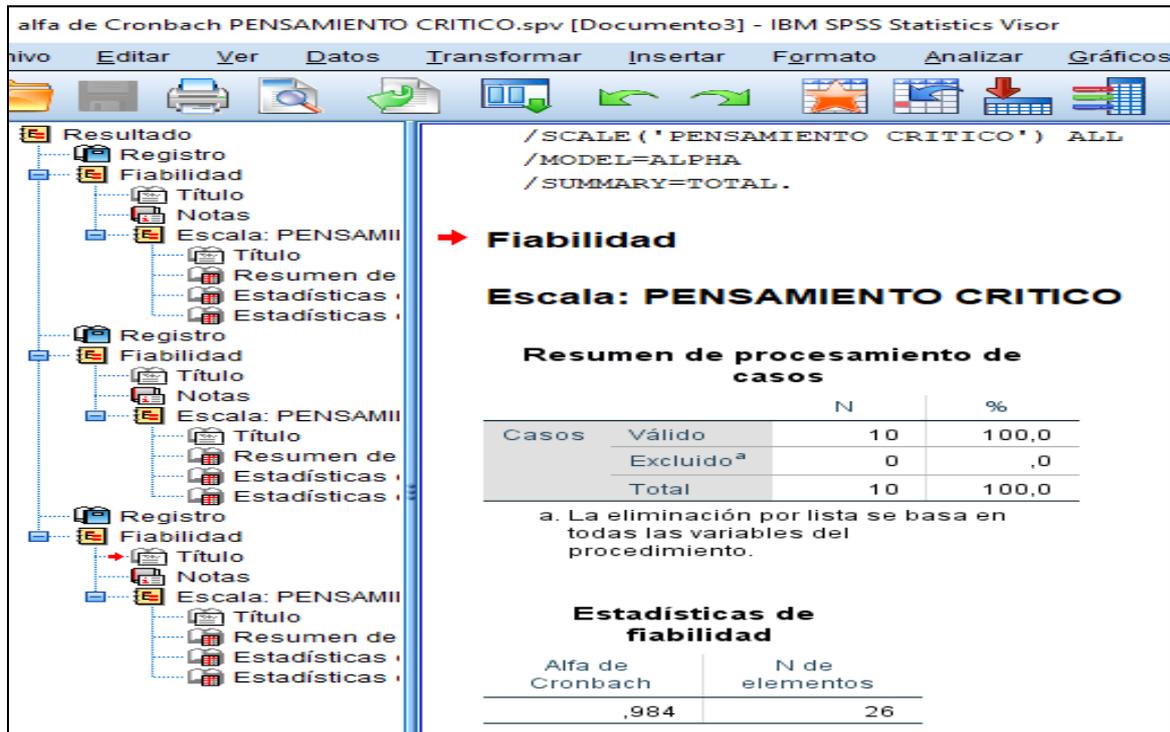


## Anexo 4: Resultados del análisis de consistencia interna

### Consistencia interna de las estrategias metacognitivas



### Consistencia interna del pensamiento crítico





## Anexo 5: Asentimiento informado

### Asentimiento Informado

**"Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024"**

**Investigador (a) (es):** Burga Ruiz, Felipe Omar

#### Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada "Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024", cuyo objetivo es "Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de la población en estudio". Esta investigación es desarrollada por estudiantes del programa de estudio Maestría en Administración de la Educación, de la Universidad César Vallejo del campus Los Olivos - Lima, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la Institución César Vallejo.

#### Impacto del problema de la investigación.

El impacto de este problema es significativo, ya que afecta directamente la calidad de la educación y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

#### Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de minutos y se realizará en el ambiente de las aulas de la institución IEPIDM N° 60700 "JP-II". Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

#### Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su menor hijo(a)/representado puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

#### Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su menor hijo(a)/representado en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su menor hijo(a)/representado tiene la libertad de responderlas o no.

#### Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

#### Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

#### Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es) Felipe Omar Burga Ruiz, email: obr\_bonito@hotmail.com y Asesor Segundo Sigifredo Pérez Saavedra, email: sperezs@ucv.edu.pe.

#### Asentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.

Nombre y apellidos : .....

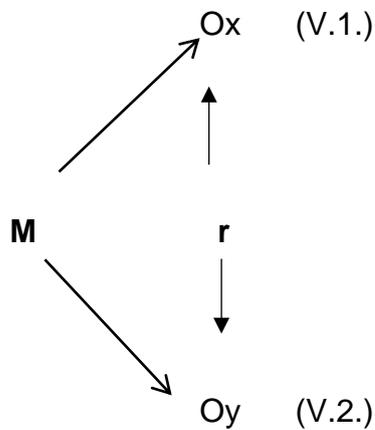
Firma(s) : .....

Fecha y hora : Requena, ..... de junio del 2024.



## Anexo 7: Análisis complementario

### Diseño correlacional



Donde:

M = Muestra de alumnos del quinto de secundaria en una Institución Educativa de Requena Loreto

V1 = Estrategias metacognitivas

V2 = Pensamiento crítico

r = Asociación entre variables

### Cálculo del tamaño de la muestra

**Calculadora de muestra**

Nivel de confianza:  95%  99%

Margen de Error:

Población:

Tamaño de Muestra:

<https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>



## Anexo 8: Autorizaciones para el desarrollo del proyecto

### Carta de presentación para aplicación de instrumento



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Lima, 3 de junio de 2024  
Carta P. 0329-2024-UCV-VA-EPG-F01/J

Lic.  
JULIO CÉSAR CARRANZA ACUÑA  
DIRECTOR  
IEIPSM N° 60700 "JUAN PABLO - II"

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a BURGA RUIZ, FELIPE OMAR; identificado con DNI N° 40528107 y con código de matrícula N° 7000379069; estudiante del programa de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a BURGA RUIZ, FELIPE OMAR; identificado con DNI N° 40528107 y con código de matrícula N° 7000379069; estudiante del programa de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestro estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestro estudiante investigador BURGA RUIZ, FELIPE OMAR asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

La información a solicitar por parte de nuestro alumno (a) corresponde a una muestra de Personas, mediante técnica de recolección de datos de Encuesta.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: [mesadepartes.epg.ln@ucv.edu.pe](mailto:mesadepartes.epg.ln@ucv.edu.pe)

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dra. Helga R. Majo Marrúfo  
Jefe  
Escuela de Posgrado UCV  
Filial Lima Campus Los Olivos



## Carta de autorización de aplicación del instrumento



### “AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNÍN Y AYACUCHO”

Requena, 04 de junio 2024

**OFICIO N° 025-2024-I.E.P.I.P.S.M. N° 60700 - “J.P. II” - R.**

**DOCTORA  
HELGA R. MAJO MARRUFO  
JEFE DE ESCUELA DE POS GRADO  
UNIVERSIDAD “CESAR VALLEJO”**

PRESENTE. –

**ASUNTO : AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN LA IEPISM N° 60700 “JUAN PABLO II”.**

**REF. : CARTA P. 0329-2024-UCV-VA-EPG-F01/J**

=====

Tengo el agrado de dirigirme a su digno Despacho con la finalidad de hacerle llegar el cordial saludo de toda la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Pública Inicial Primaria y Secundaria de Menores N° 60700 - “Juan Pablo II” y del mío propio y a la vez comunicarle que, habiendo recibido la Carta de la Referencia solicitando Autorización para que el Profesor Felipe Omar Burga Ruiz, realice su trabajo de investigación en el marco de su tesis conducente, **mi despacho brinda la OPINIÓN FAVORABLE** para que se desarrolle dicho trabajo de investigación titulado “Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa pública de Requena-Loreto, 2024”.

Agradeciéndole la atención que le preste al presente, aprovecho la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima.

Atentamente;

LGV/DJPII  
ETG/SDP  
RMIL/SDS  
C.e.  
Archivo

I.E.P.I.S.M. N° 60700 - “J.P. II” - R.  
P.I.P.S.M. N° 60700 “Juan Pablo II”,  
Requena  
Dirección  
Prof. Julio César Carranza Acuña  
Director



**Anexo 9: Otras evidencias**

**Matriz De Consistencia**

TÍTULO: Estrategias metacognitivas y Pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Requena-Loreto, 2024						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p><b>General:</b> ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de la población en estudio?</p> <p><b>Específicas</b></p> <p>1. ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión criterial del pensamiento crítico de la población en estudio?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión pragmática del pensamiento crítico de la población en estudio?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencial del pensamiento crítico de la población en estudio?</p>	<p><b>General:</b> Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de la población en estudio.</p> <p><b>Específicas</b></p> <p>1. Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión criterial del pensamiento crítico de la población en estudio.</p> <p>2. Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión pragmática del pensamiento crítico de la población en estudio.</p> <p>3. Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencial del pensamiento crítico de la población en estudio.</p>	<p><b>General:</b> Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con el pensamiento crítico de la población en estudio.</p> <p><b>Específicas</b></p> <p>1. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la dimensión criterial del pensamiento crítico de la población en estudio.</p> <p>2. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la dimensión pragmática del pensamiento crítico de la población en estudio.</p> <p>3. Las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la dimensión inferencial del pensamiento crítico de la población en estudio.</p>	<b>Variable 1: Estrategias metacognitivas</b>			
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Niveles/rangos</b>
			D1: Planificación	- Planificación de horarios de estudio - Establecimiento de metas de aprendizaje - Selección de recursos para el aprendizaje	1,2,3,4 5,6,7,8,9	Malo [ 29 – 67]
			D2: Regulación de acciones	-Organiza y sintetiza la información. - Reconoce la idea principal vinculándolo con los saberes previos - Selecciona estrategias - Identifica y corrige errores cambiando estrategias	10,11,12,13,14,15,16,17,18	Regular [ 68 – 106]
			D3: Reflexión de hechos	-Análisis de acciones - Reflexión de acciones -Síntesis de las acciones	19,20,21,22,23,24,25	Bueno [ 107 – 145]
<b>Variable 2: Pensamiento crítico</b>						
D1: Criterial	- Decodificación de significados - Categorización de significados	1,2,3,4,5,6,7,8	Malo [ 26 – 60]			



				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarificación de significados</li> <li>- Detectar argumentos</li> </ul>		Regular [ 61 – 95]
			D2: Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar ideas</li> <li>- Analizar argumentos</li> <li>- Reconoce</li> <li>- Juzga</li> <li>- Confía</li> <li>- Concluye</li> </ul>	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	Bueno [ 96 – 130]
			D3: Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionamiento de evidencias</li> <li>- Propuesta de alternativas</li> <li>- Obtiene conclusiones</li> </ul>	21,22,23,24,25,26	
Tipo y diseño de investigación		Población y muestra		Técnicas e instrumentos		Estadística descriptiva e inferencial
<p><b>Tipo:</b> Básica</p> <p><b>Nivel:</b> Descriptiva</p> <p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental</p> <p><b>Método:</b> Hipotético-deductivo</p>		<p><b>Población:</b> 99 estudiantes</p> <p><b>Muestra:</b> 80 estudiantes</p> <p><b>Muestreo:</b> Muestreo probabilístico</p>		<p><b>Técnica:</b></p> <p>Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p>De la V 1: Estrategias metacognitivas</p> <p>Nro. Ítems: 25 ítems</p> <p>De la V2: Pensamiento crítico</p> <p>Nro. Ítems: 26</p>		<p><b>Descriptiva:</b></p> <p>Descripción de tablas y figuras.</p> <p><b>Inferencial:</b></p> <p>Uso del programa SPSS para la prueba de normalidad y contrastar las hipótesis.</p>



## Anexo. Prueba de normalidad

**Prueba de normalidad.** Se desarrolló la prueba de normalidad, a través del análisis de Kolmogórov-Smirnov se llevó a cabo con un tamaño de muestra de 80. Eso se realizó para conocer qué tipo de prueba se va a utilizar paramétrico o no paramétrica.

### *Prueba de normalidad de las estrategias metacognitivas y sus dimensiones*

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	,222	80	,000
D1 PLANIFICACIÓN	,253	80	,000
D2 REGULACIÓN DE ACCIONES	,274	80	,000
D3 REFLEXIÓN DE HECHOS	,333	80	,000

### *Prueba de normalidad del pensamiento crítico y sus dimensiones*

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
PENSAMIENTO CRÍTICO	,191	80	,000
D1 CRITERIAL	,329	80	,000
D2 PRAGMÁTICA	,242	80	,000
D3 INFERENCIAL	,371	80	,000

La prueba Rho de Spearman no paramétrica fue necesaria debido a la falta de una distribución normal en los datos.  $p = 0,000 < 0,05$ . Tal como se observan en las tablas.