



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los
estudiantes de I ciclo de una universidad pública de Lima,
2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia universitaria

AUTORA:

Chacon Camilo, María Graciela (orcid.org/0000-0001-8887-6207)

ASESOR:

Dr.Vega Vilca, Carlos Sixto (orcid.org/0000-0002-2755-8819)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

Esta tesis está dedicado a:
A Dios, a mis amados padres
Victoria y Julián a mis hijas
Carito y Rebecca, mi motivo
de fortaleza y perseverancia
así mismo a mis estimados
estudiantes que me inspiran a
seguir investigando.

Agradecimiento

Primero a Dios, por haberme permitido llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mis padres por su ejemplo de fortaleza responsabilidad y perseverancia a mis hermanos en especial a Carolina por su apoyo incondicional y a Rafael a pesar de tu partida, siento que estás siempre a mi lado motivándome .Y aunque nos faltaron muchas cosas compartir juntos, sé que este momento hubiera sido tan especial para ti como lo es para mí.

A mi asesor, el Dr. Carlos Sixto Vega, por sus conocimientos y consejos en el presente estudio de igual manera al Mgtr. Daniel Pachas Vélez, quien, me guío en la elaboración de mi tesis.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	19
3.1 Tipo y diseño de investigación	19
3.2. Variables y operacionalización	20
3.3. Población, muestra y muestreo	21
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	23
3.5. Procedimientos	26
3.6. Método de análisis de datos	26
3.7. Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	37
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	46
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1. Ficha técnica de la variable estrategias metacognitivas	24
Tabla 2. Ficha técnica de la variable comprensión lectora	25
Tabla 3. Juicio de expertos	25
Tabla 4. Niveles de la variable Estrategias Metacognitivas	28
Tabla 5. Niveles de las dimensiones Planificación, Supervisión y Evaluación	29
Tabla 6. Niveles de la variable Comprensión lectora	30
Tabla 7. Niveles de las dimensiones Nivel Literal, Inferencial y Criterial	31
Tabla 8. Prueba de normalidad en las variables estrategias metacognitivas y la comprensión lectora	32
Tabla 9. Nivel de correlación entre las variables estrategias metacognitivas y la comprensión lectora	33
Tabla 10. Nivel de correlación entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora	34
Tabla 11. Nivel de correlación entre la dimensión Supervisión y la comprensión lectora	35
Tabla 12. Nivel de correlación entre la dimensión Evaluación y la comprensión lectora	36

Índice de figuras

Figura 1. Diseño de investigación	19
Figura 2. Niveles de la variable Estrategias Metacognitivas	28
Figura 3. Niveles de las dimensiones Planificación, Supervisión y Evaluación	29
Figura 4. Niveles de la variable Comprensión lectora	30
Figura 5. Niveles de las dimensiones Nivel Literal, Inferencial y Criterial	31

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo determinar cómo se relaciona las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública Lima, 2022. Para ello, fue necesaria la utilización de un determinado procedimiento científico, el cual corresponde a un tipo de nivel básico, nivel correlacional, con diseño no experimental transversal correlacional. La muestra estuvo conformada por 83 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación. Como instrumento, se empleó el cuestionario para la variable estrategias metacognitivas y un test (prueba) para la comprensión lectora. A partir del análisis Rho de Spearman, el nivel de significancia fue de 0,001, el cual es menos que 0.05. Por tanto, se concluye que sí existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, comprensión de lectura, planificación, supervisión y evaluación.

Abstract

The objective of this thesis was to determine how metacognitive strategies and reading comprehension are carried out in students of the first cycle of the Faculty of Relational Education Lima, 2022. For this, it was necessary to use a certain scientific procedure, the which corresponds to a type of basic level, correlational level, with a non-experimental transversal correlational design. The sample consisted of 83 students from the first cycle of the public university Faculty of Education. As an instrument, the questionnaire was used for the metacognitive strategies variables and a test for reading comprehension. From Spearman Rho analysis, the significance level was 0.001, which is less than 0.05. Therefore, it is concluded that there is a relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in students of the first cycle of the Faculty of Education of the public university in Lima, 2022.

Keywords: metacognitive strategies, reading comprehension, planning, supervision and evaluation.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, a nivel mundial, más que en otras décadas, los niveles de aprendizaje han llegado a un punto crítico. Ello se evidencia en el informe que brindó la UNESCO donde informa que más de 617 millones de niños y adolescentes no alcanza los estándares mínimos de competencias académicas que exige la educación básica (UNESCO, 2017). Además, los dos años que la gran parte de los estudiantes no han asistido de forma presencial por la pandemia fue una detonante en esta realidad (Anury & Djoko, 2022). Es por ello de que se considera a estos dos factores mencionados como los principales causantes de otra problemática más visible y con lamentables consecuencias cuando estos jóvenes ingresen a la educación superior: la comprensión lectora.

La presencia de bajos niveles de comprensión lectora es todavía un problema actual e importante que enfrenta diversos países del mundo, sobre todo en África y la región latinoamericana. Por tanto, una de las principales consecuencias de la poca capacidad de comprender lo que se lee es, y seguirá siendo, a pobreza educativa, tecnológica económica de la sociedad (Míguez, Cuevas & Cruz, 2022). Lo anterior es corroborado por el Banco Mundial, el cual señala que la pobreza de en América Latina y el Caribe “podría incrementarse en más de 20 por ciento” (Instituto para el Futuro de la educación, 2022). Esta realidad es más evidente cuando el estudiante se encuentra cursando una carrera profesional en una universidad.

Ante tal adversidad, la Organización Internacional de Trabajo (OIT) recomienda ante esta emergencia, como la originada por el SARS-CoV-2 (Covid 19), adaptarse a las nuevas realidades. De la misma manera, los estudiantes deben de adoptar nuevas medidas y ser conscientes del nuevo contexto. Además, no pueden detener el desarrollo de capacidades y habilidades al planificar sus objetivos y metas con los recursos disponibles de su entorno buscar información y saber seleccionar lo útil para ellos (Comyn y Muñoz, 2020).

Dentro del contexto peruano, así como en el mundo, un recurso fundamental para contrarrestar los bajos niveles de comprensión lectora es la aplicación de estrategias y técnicas que induzcan al estudiante a comprender lo que lee. Es a partir del punto anterior donde aparece la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, puesto que son estas técnicas las que ayudan a inferir ideas a partir de la construcción mental previa que la persona posea.

A manera de reforzamiento, se debe entender a las estrategias metacognitivas como recursos que permiten regular el propio proceso de aprendizaje; para ello, será importante el cumplimiento de cada etapa: la planificación, supervisión y evaluación (García, 2015; Hernández y Sanabria, 2018). A pesar de la importancia descrita, todavía se persiste el problema por varios factores uno de ellos serían el desconocimiento y planificación de las estrategias metacognitivas de parte de los docentes que conlleva a no desarrollarlas, donde se evidenciaría las dificultades anteriormente mencionadas.

Por lo expuesto, una de las principales preocupaciones de los docentes y autoridades universitarias es el índice del bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes en las últimas dos décadas, ya que ello ocasiona que egresen profesionales con un débil perfil (Rojas y Esquerre, 2021). No es de sorprender que una de las principales limitaciones que presenta el estudiante universitario peruano es el poco manejo o dominio de la información actualizada (habilidades duras), las cuales solo refleja el pobre nivel de comprensión lectora (Maldonado et al., 2019). Uno de los factores causantes, según Medina y Nagamine (2019), fue aplicar el modelo constructivista a inicios del siglo XXI.

Desde el entorno local que se investigó, esta situación se ha venido observando con mayor notoriedad por los docentes de la universidad en mención y, con mayor detenimiento, en la Facultad de Educación. Desde que se empezó a emplear el Constructivismo, se esperó que los mismos estudiantes sean capaces de construir el conocimiento a partir del manejo de sus propias técnicas. Sin embargo, se demostró que no poseen estrategias de aprendizaje. Asimismo,

les cuesta comprender textos académicos, sobre todo de especialidad. Esto es un problema que no solo se encuentra implicada la capacidad de leer, sino cualquier área o profesión que requiera comprender un caso o situación como las matemáticas. Es por ello la necesidad de reflexionar, planificar y desarrollar estrategias metacognitivas en los estudiantes que ayuden a desarrollar un aprendizaje autónomo (Mato, Espiñeira y López, 2017).

Por lo expuesto, la presente investigación plantea el siguiente problema a responder: ¿Cómo se relacionan las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022? Como problemas específicos se encuentran los siguientes: ¿Cómo se relacionan la dimensión de planificación, supervisión, evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022?

La importancia de esta investigación se justifica a partir de tres criterios: práctico teórico y metodológico. La justificación práctica se basa en que la pesquisa será un importante aporte para el debido seguimiento y aplicación de las estrategias cognitivas necesarias para la comprensión de textos; este impacto no sólo abarcará el área de comunicación, sino en todas donde se requiera comprender lo que lee. Esta competencia es una demanda presente en toda la formación del estudiante. Y también será un aporte para la toma de decisiones con la finalidad del enriquecimiento académico, desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje de dicha institución universitaria.

La justificación teórica se define como la importancia que posee una investigación para el desarrollo de la teoría científica; con ello, el producto será una base para ampliarlo un modelo teórico o refutar resultados (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2013). Por lo observado, la presente tesis sí cumple esta justificación, puesto que fomentará la discusión teórica y académica sobre la correlación entre ambas variables, el cual aportará en actualizar algunos vacíos de esta. Asimismo, se conocerá con detalle la propuesta teórica de Flavell (1996) respecto a las estrategias metacognitivas y a Solé (1992) sobre la comprensión

lectora, y cómo estas se asocian, lo cual será un nuevo antecedente actualizado para futuros investigadores de la rama educativa. Por último, fortalecerá el poco o regular conocimiento que poseen los actuales docentes para plantear propuestas ante la problemática de la comprensión lectora que sufre la gran población universitaria que recién inicia sus estudios.

La justificación metodológica hace referencia al empleo de instrumentos y técnicas que puede ser empleadas en otras pesquisas parecidas; el tipo de recursos puede ser variado: cuestionarios, test, diagramas, prueba, etc. (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2013). El trabajo presenta instrumentos contruidos y adaptados por la presente investigadora; estos instrumentos serán fiables para la medición de las variables. Además, a través de un análisis estadístico se comprobó su confiabilidad y han sido validados por expertos quienes dieron fe de la eficacia para recolectar una información fidedigna. Para la variable estrategias cognitivas, se adaptará la Escala de estrategias metacognitivas de la autora Angélica Cárhuaz González, el cual fue evaluado por expertos y validado por la Universidad César Vallejo. En el caso de la segunda variable, se adaptará el test de comprensión lectora de Violeta Tapia, el cuál fue evaluado por expertos y validado por la Universidad San Ignacio de Loyola. Ambos instrumentos fueron aplicados en una prueba piloto para corroborar su confiabilidad; Como resultado, el coeficiente del Alfa de Cronbach arrojó un valor superior al 0.075. Por tanto, estos recursos también serán de gran ayuda a los docentes para medir los niveles de estrategias metacognitivas y si estos son los óptimos para comprender un texto.

Como objetivo general, el trabajo plantea el siguiente: determinar cómo se relaciona las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022. En lo que respecta a los objetivos específicos, se menciona a continuación: Determinar cómo se relacionan la estrategia de planificación, supervisión y evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022

Como hipótesis general, la investigación busca corroborar si existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022. Como hipótesis específicas, están las siguientes: Existe relación entre la estrategia de planificación, supervisión, evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Con la finalidad de discutir los resultados y tener un punto de partida, tanto teórico como metodológico, se recurrió a diversos antecedentes divididos en nacionales e internacionales. Como primer trabajo internacional referente, se encuentra el de Herrera, Añez, Colina y García (2021), cuya finalidad fue analizar las capacidades metacognitivas de los estudiantes en mención. En lo que concierne a la metodología, tuvo un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y un diseño no experimental, transaccional; la muestra seleccionada fue un total de 24 alumnos matriculados en el último semestre. La tesis concluyó en que se requiere implementar estrategias metacognitivas que fomenten las capacidades dentro del campo profesional y el crecimiento integral. Para ello, los procesos de planificación, control y evaluación serán fundamentales para la concretización de los objetivos trazados.

González, Miranda, Morán y Ruiz (2020) tuvieron como objetivo identificar habilidades metacognitivas en los estudiantes de la carrera de psicología, que oscilan entre las edades de 21 años y una media de 20. Para ello, se emplea una metodología comparativa para identificar diferencias a partir de la fórmula T de Student. Como conclusión, existen porcentajes significativos que resaltan la diferencia en realidad y el manejo de las estrategias metacognitivas. Además, el mayor manejo de la metacognición se refleja en los estudiantes mayores de edad.

Mantilla y Barrera (2021) tuvieron como objetivo general establecer la posibilidad de éxito en el rendimiento académico respecto a los niveles de comprensión alcanzados. La metodología empleada resalta el enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y explicativo de carácter transaccional; todo enfocado en un estudio comparativo. Las conclusiones señalan que existen altos niveles de comprensión lectora, los cuales dirección al éxito académico de los estudiantes que resaltan en esta competencia. En consecuencia, se concluyó la relevancia de la comprensión lectora como un agente determinante para el logro del éxito del rendimiento académico.

Mera (2021) tuvo como objetivo determinar el empleo de las estrategias de lectura para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de la carrera profesional de pedagogía en la universidad de Guayaquil. El marco metodológico resalta como enfoque el cuantitativo y el nivel explicativo a partir de los datos de evaluación continua que arrojó la muestra de 100 estudiantes. Los resultados señalaron que casi el 50% los estudiantes no conocen o dominan estrategias de lectura así como existe un poco porcentaje de quienes dominan las estrategias metacognitivas. Se concluyó que es urgente impartir y desarrollar estrategias a partir de los tres niveles de la comprensión lectora.

Por otro lado, el autor Chablé (2020), en su investigación, planteó como objetivo establecer si hay relación entre el uso de las estrategias metacognitivas y en nivel de comprensión lectora. En su marco metodológico, se partió de un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño no correlacionado 90 estudiantes fueron seleccionados como muestra pertenecientes a una universidad privada de la parte noreste de México. A partir de sus resultados, la conclusión fue la confirmación de la existencia de una relación significativa entre ambas variables. No obstante, se resalta que una correlación fue negativa; esta fue entre la dimensión de revisión y la comprensión lectora.

Por último, Arvilla y Rodríguez (2021) tuvieron como objetivo en su tesis establecer los aportes del uso de estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de un instituto en la ciudad de Santa Marta. Respecto a la metodología, se empleó un enfoque cuantitativo y no experimental. A partir de los datos numéricos recogidos, se pudo establecer que el uso de las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) se relaciona con el nivel de comprensión lectora, sobre todo en el nivel inferencial.

En lo que respecta antecedentes nacionales, está el trabajo de Flores (2018) quien tuvo como fin general las de reconocer el uso de las estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en una universidad nacional de Apurímac, específicamente en la Escuela de Ingeniería de Minas. La metodología empleada se inicia con un enfoque cuantitativo de tipo correlacional

y de diseño no experimental. La muestra fue la misma que la población: 120 estudiantes. A partir de los resultados, se concluyó que sí existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora y es alta como positiva.

Mogrovejo (2018), en su tesis, el fin general fue establecer si existe relación entre el empleo de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en los universitarios del instituto pedagógico María Montessori de la ciudad de Arequipa. Se recurrió, como metodología, una pesquisa de tipo descriptiva correlacional y de diseño no experimental. 105 universitarios fueron elegidos como muestra para el estudio. Se llegó a la conclusión que si existe la relación entre ambas variables, la cual fue positiva y alta debido a su coeficiente de correlación que fue de 0,773.

En la tesis de Terán (2018), se planteó como objetivo determinar de qué manera las estrategias metacognitivas influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes ingresantes a la Escuela de Contabilidad de la Universidad César Vallejo. En lo que respecta a su planteamiento metodológico, la pesquisa partiendo de un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de tipología descriptiva, así como un nivel correlacionar causal. La muestra elegida fue un total de 97 estudiantes de la facultad mencionada. El trabajo concluyó en que la primera variable sin fluye en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la Escuela de Contabilidad de la universidad mencionada.

Navarro (2019) planteó como objetivo general establecer se existe correlación entre el aprendizaje de las estrategias metacognitivas y el nivel de mejora en la comprensión lectora en los estudiantes universitarios del primer año de la Universidad Autónoma del Perú. Como metodología empleada, se partió de un enfoque cuantitativo, investigación básica como tipo y diseño no experimental de nivel descriptivo. Como población, se consideró a 132 alumnos de 3 facultades de la casa de estudios en mención. A partir de los resultados, se concluyó que si existe relación, tanto directa como significativa, entre el aprendizaje estrategias meta cognitivas y la capacidad de mejorar el nivel de comprensión lectora; ello también se reflejó en cada una de las dimensiones de la primera variable.

García y Peralta (2020) tuvieron como objetivo establecer la relación entre las variables estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se empleó una metodología la cual se aplicó un instrumento que es el cuestionario. En el cual se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, tuvo un diseño no experimental, transversal, correlacional no causal. La muestra estuvo conformada por un total de 390 estudiantes a partir de un muestreo probabilístico. A partir de los resultados, se pudo corroborar que sí existe una correlación tanto significativa como directa entre las estrategias metacognitivas y las ideas de aprendizaje.

Gabriel (2021) tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre los niveles de la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en los estudiantes de primer ciclo de una universidad privada del distrito de San Juan de Lurigancho. Según el problema planteado y los objetivos propuestos, metodología el tipo de investigación es básica de nivel descriptivo y diseño no experimental correlacional transversal. A partir del análisis de los resultados, se concluyó Que hay suficientes indicios para corroborar Mientras mejor se emplee las estrategias metacognitivas, el estudiante tendrá mayores posibilidades de comprender el texto en sus 3 niveles no obstante el índice de esa relación es bajo.

Como último antecedente está el trabajo de Lombardi (2021) quien tuvo como objetivo establecer la manera de cómo influye el aplicar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en una institución de Puente Piedra. La metodología parte de un enfoque cuantitativo, nivel explicativo y de tipología correlacional causal. Luego de la aplicación del programa cómo se llegó a la conclusión de qué quienes conocían y dominaban las técnicas del de planificación, supervisión y evaluación, tuvieron mejores resultados para comprender los textos.

En esta sección, se conocerá en profundidad la variable estrategias metacognitivas ponto como primer criterio, es fundamental conocer el origen o

etimología de esta. Por ser un término compuesto, es necesario diferenciar estrategias de metacognición. Según Danserau (1985), a pesar de que el término proviene del latín *strategia* (el arte de liderar las operaciones militares), la estrategia tiene un contexto inclinado al ámbito psicológico en la actualidad. Además, se entiende también como el conjunto de normas que dan respaldo a una decisión óptima en cada circunstancia.

En lo que respecta al término metacognición, es necesario separar el prefijo meta y el sustantivo cognición. Según Flavell (1963), el concepto proviene de los prefijos *meta* (término griego “μετα” que significa 'junto a', 'después de') y cognición (del latín “*cognitio*, *-ōnis*”) que significa conocimiento o acción de conocer. A manera de análisis, estas dos palabras juntas señalan que buscan dominar o encontrar algo más allá del conocimiento palpable o explícito. Es por ello que las principales ramas científicas que se han encargado de estudiar este término han sido la psicología educativa y clínica.

Muy aparte de conocer la etimología, también es relevante determinar qué corriente o corrientes permitieron la construcción de la variable estrategia metacognitiva. Desde el campo educativo, el cual tiene como su principal soporte la psicología, a inicios del siglo XX, aparecieron diversos enfoques o corrientes que fomentaban el aprendizaje y cómo lograrlo (Flavell, 1985). Entre estas se encuentra el conductismo, el aprendizaje significativo, la pedagogía activa etc. No obstante, si se trata de describir los métodos que debe emplear un estudiante para la obtención de un nuevo conocimiento o dominio de una capacidad, la corriente educativa que se concentre en ello es el Constructivismo (Perrenoud, 2002).

Desde el enfoque educativo, el constructivismo busca que los alumnos estén en la capacidad de generar su propio conocimiento, no solo a través del trabajo colaborativo o a través de actividades comunicativa, sino también a la aplicación de estrategias que son impartidas por maestros. Estos últimos cumplen la función de motivar al estudiante y ser responsables de que el aprendizaje sea continuo y significativo (Ortiz, 2015). Asimismo, las estrategias metacognitivas

influyen principalmente en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que le permite al estudiante desarrollar su autonomía al regular su proceso de conocimiento, tal como lo establece los principios del Constructivismo. En suma, la importancia del tema se resalta porque cubre una necesidad fundamental de la función educativa: fortalecer las competencias transversales del futuro ciudadano (Romo et al., 2020). Por tanto, es del interés conocer qué tanto las estrategias metacognitivas se relacionan directamente en la mejora de la comprensión de un texto académico.

A partir de estos primeros indicios en la relación de las estrategias con las actividades cognitivas, diversos autores han propuesto el concepto o fenómeno de estrategias metacognitivas. Para el autor Mateo (2001), se define como el conjunto de actividades que se relacionan con la metamemoria. Ello hace referencia al manejo de los contenidos y procesos de la memoria que emplea la persona para querer un conocimiento. Dentro del contexto peruano, el Ministerio de Educación (2018), en su publicación, define al proceso metacognitivo como una de las actividades principales que fomenta el aprendizaje. Estas estrategias están presentes no solo en la comprensión lectora, sino al momento de escribir, en resolver problemas matemáticos, al elaborar un esquema, investigar sobre un tema, etcétera. Para que se lleve a cabo, es necesario la presencia de 3 procesos: planificar, monitorear y evaluar.

Cabe resaltar que desde el contexto académico, las estrategias metacognitivas son consideradas un conjunto de capacidades que se encuentran latentes en el ser humano desde que nace. Sin embargo, para que se pueda activar esta capacidad, la persona debe encontrarse en una edad madura en la que posea las condiciones apropiadas, así como de una correcta estimulación de sus habilidades cognitivas (Mokhtari & Reichard, 2002). En otras palabras, se entiende a la estrategia metacognitiva como una competencia innata del ser humano, la cual le permitirá ser consciente y comprender sus propios pensamientos. Asimismo, le permitirá estar apto en comprender y enjuiciar su contexto o realidad.

Para los intereses de la presente tesis, la conceptualización que más se ajusta para responder la pregunta de investigación es la de Flavell (1996), quien afirma que la metacognición se refiere a las condiciones que planifica la persona para lograr sus objetivos. Además, realiza una supervisión activa y consecuente de los procesos para que después los evalúe en relación con los objetos o datos cognitivos para la concretización de su meta u objetivo concreto.

No cabe duda de que el ejercicio y desarrollo de las habilidades cognitivas es de suma importancia para la formación no solo educativa de la persona, sino también la psicológica y social. Gracias a estas habilidades metacognitivas, el sujeto estará en condiciones de obtener la información que necesita y es consciente del proceso que tiene que concretizar para dar resolución a sus problemas. En otros términos, será capaz de reflexionar la productividad de su propia acción de pensar (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020).

Por lo expuesto en el párrafo anterior, es sencillo inferir los diversos beneficios que conlleva en poner en práctica la metacognición. Uno de estos sería la viabilidad de cualquier proceso de aprendizaje, así como la supervisión y control de las tareas metacognitivas. Además, estas habilidades fortalecen el control de las emociones que, para la gran mayoría, son difíciles de mitigar como las distracciones, ansiedad y temores. Por último, ayuda a fortalecer las habilidades sociales y capacidad para interactuar con nuestro contexto, así como la de eludir conflictos y adaptarse al cambio (Berrocal y Ramírez, 2019).

La relevancia de esta capacidad también lo resaltan los autores García y Bustos (2020) y Puente, Mendoza, Calderón y Zúñiga (2019) quienes reafirman la necesidad de seguir apostando por el desarrollo de técnicas y estrategias propuestas por el docente, las cuales, en un futuro mediano, serán la base para el aprendizaje autónomo. Asimismo, estas serán la base para potenciar el pensamiento creativo, crítico y comprender más allá de la comprensión mental (meta) (Rivas, 2019). Por tanto, a partir de los objetivos de la presente investigación, es menester identificar que los estudiantes universitarios, desde los primeros ciclos, posean un manejo moderado de las principales estrategias

metacognitivas como la de planificar sus actividades, supervisar las y verificar si es que son las correctas.

Para poder medir la variable en los universitarios seleccionados, se recurrirá a tres dimensiones, a las cuales son los elementos fundamentales al momento de aplicar el instrumento. Estas dimensiones son la planificación, supervisión y evaluación. Respecto a la dimensión planificación, Flavell (1996), el autor base de la presente pesquisa, menciona que en el proceso de planificación, la persona define los objetivos y metas que se desea alcanzar. Luego, realiza la selección de las estrategias que requiere para conseguir la meta propuesta. Por último, compara la tarea con los aprendizajes previos y a la motivación de la conducta hacia la meta.

También existen otros autores que definen tal dimensión. Para Sanz (2010), La planeación o planificación es la fase donde el sujeto define los objetivos que desea alcanzar a través de diálogos y deliberaciones consigo mismo. En esa discusión, selecciona las estrategias, identifica las dificultades, compara posibilidades y se motiva para el logro de la meta. Por otro lado, Grández y González (2020), lo conceptualiza dentro del marco de la comprensión lectora principalmente. Para el autor, es la etapa donde se busca planificar y organizar el proceso; proponiendo claramente los pasos, el propósito del lector, identificando elementos paratextuales y la búsqueda de la funcionalidad.

Respecto a la dimensión supervisión, Flavell (1996) señala que la supervisión consiste en la realización de la actividad y en el control que se ejerce sobre cada una de las estrategias aplicadas. Es ahí donde se analiza los posibles factores que pueden incidir en la concentración y distribución de los recursos (estado de ánimo, el interés, ansiedad, tiempos, motivación, etc.). Otros autores que afirman que el monitoreo, junto con la conciencia, permiten aumentar la eficacia de los procesos cognitivos son Pressley y Afflerbach (1995). Los autores señalan que si se desea comprender lo que lee, la capacidad de poder corregir sus errores en el momento preciso y retomar la actividad, también llamada autorregulación, será importante y significativa.

Para Sanz (2010), la monitorización se entiende como la realización y el control de las actividades planteadas en la planificación. En esta etapa, la persona es capaz de revisar la adecuación de la estrategia que se está siguiendo, genera retroalimentación interna sobre cómo proceder, vigila el estado de ánimo, el interés y la ansiedad que suscita la realización de la tarea, coordina tiempos y mantiene la motivación. Por otro lado, Grández y González (2020) lo entienden como la edificación mental donde se relacionan los saberes previos y la experiencia para construir un nuevo conocimiento. Asimismo, a través de diversas preguntas, corrobora si es que está comprendiendo.

Por último, para Flavell (1996), se entiende a la dimensión evaluación como el momento cuando se verifica el proceso de aprendizaje, confirmando que se han cumplido los tiempos establecidos y valora la estrategia que dio solución a la dificultad surgida. Para Sanz (2010), la evaluación es la etapa donde se verifica sí se ha aprendido lo deseado en el tiempo establecido. Es aquí también donde se valora el modo de solución ante los problemas surgidos. Por otro lado, Grández y González (2020) consideran a esta etapa como el momento correcto para corregir errores. Dentro del contexto de la lectura, esta etapa se evidencia cuando el lector es capaz de aplicar la técnica del parafraseo, preguntas selectivas, organizadores gráficos, etc.

En este apartado, se detalla los principales aspectos que posee la variable comprensión lectora. Desde un criterio etimológico, Pressley & Afflerbach (1995) indican que la palabra lectura proviene del latín el cual hace referencia al acompañamiento por relación entre leer e interpretar. Asimismo, el término comprensión, viene del latín “comprehensión” y su definición no ha variado en el transcurso de los años. Por otro lado, Cerda, Salazar, Cerda y Riffo (2019), lo interpretan como el conjunto de pasos que atraviesa un lector o lectora para crear un significado como producto de su interacción con el texto. No obstante, es menester resaltar que para que exista tal comprensión, la cultura general y las experiencias vividas será una base fundamental.

De todas las corrientes o enfoques que teorizan la variable comprensión lectora, una de las primeras fue la escuela psicolingüística, quien la define como la interpretación del texto que el lector produce en su mente. Para poder interpretarla, el lector debe de considerar cuál fue la intención del autor (Dubois, 1991). Por otro lado, el enfoque cognitivo define a la comprensión lectora como la actividad mental que tiene como objetivo buscar el conocimiento mediante su propia inteligencia (Delclaux & Seoane, 1982).

Dentro de un contexto ya académico, se entiende como comprensión lectora a la capacidad de poder construir significado a partir de la decodificación de un texto. Para ello, el lector es capaz de procesar e interpretar palabras, oraciones, así como la de involucrar sus conocimientos previos (Samo & Mikulec, 2018). Asimismo, otra definición la identifica como la habilidad de representar mentalmente la intención comunicativa de un texto. Para el logro de tal producto, el lector tuvo que organizar las ideas por separado para luego convertirlo en un todo (Xin, Ismail & Ahmad, 2018).

Para los intereses del presente de trabajo, la definición de la variable comprensión lectora proviene de una de las más representativas autoridades en lo que respecta a este fenómeno. La autora Solé define a la variable como la presencia de un lector activo que procesa la información explícita que lee (nivel literal), relacionándola con los saberes previos que ya poseía (nivel inferencial) y modificando esta como consecuencia de su actividad (nivel criterial) (Solé, 1992).

No obstante, a pesar de la claridad de las definiciones anteriores, lastimosamente, en la educación, se prevalece la metodología memorística. Asimismo, se tiene la idea errónea de que solamente con saber leer ya está implícita la comprensión. Por tanto, al igual como trabajan otros países, el entrenamiento en destrezas lectoras será un gran aporte no solo para el mejoramiento de resultados en evaluaciones internacionales como si no como el desarrollo de una competencia fundamental en el desarrollo de todo joven que desea ser un profesional exitoso (Grández y González, 2020).

Para poder medir e identificar los niveles de cada etapa de la comprensión lectora, se ha dividido a tres niveles: literal, inferencial y criterial (juicio valorativo). Para la dimensión literal, Solé (1992) menciona que, en el nivel literal, el sujeto es capaz de identificar frases o palabras clave del texto; puede precisar los datos respecto al espacio y tiempo que brinda el texto, así como identificar a los personajes y sus respectivas características sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva.

Otros autores lo describen como la capacidad del lector para identificar la forma explícita del texto. Según ellos, no se puede llegar a los demás niveles si es que no existe un dominio del literal. En este nivel, el lector será capaz de identificar y responder las siguientes preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, con quién, para qué, etc. (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001). Desde el enfoque de la educación básica regular, el nivel literal se desarrolla en dos niveles. El primero consiste en extraer significados a partir de la relación entre las letras con sus respectivos fonemas; la segunda trata sobre la interpretación de oraciones y frases, los cuales se relacionan con estructuras mayores (Vega, 2012).

Para que el docente pueda corroborar si el estudiante ha alcanzado este nivel de poder recolectar información explícita, en los test de evaluación se recurre a las principales preguntas: dónde, cuándo, quién, qué, para quién, con quién, etc. Asimismo, se le solicita a los estudiantes que indiquen la relación de los hechos o si estos son verdaderos o falsos. Otro recurso es cuando se le plantea oraciones incompletas y el estudiante debe insertar el término que redondee la idea. Este criterio sería reiterar una idea planteada en la lectura, pero de forma parafraseada; este recurso también se emplea cuando hay un término desconocido aunque por el contexto se entiende. Por último, también se solicita la identificación de la idea principal y como este se diferencia de la secundaria (Arrieta y Meza, 2005).

La dimensión inferencial se entiende, según Solé (1992), como la acción en que el lector busca deducir las ideas principales, moralejas, enseñanzas que

no están explícitas, pero que se pueden obtener a partir de las ideas que contiene la lectura, así como de algunas secuencias lógicas. Este nivel evidencia que el lector trasciende a lo escrito en el texto, ya que lo completa con sus propios pensamientos. Para Catalá *et al.* (2001), en este nivel inferencial, la capacidad de entender el texto estará supeditada por los datos, indicios o hechos ocultos que proporciona el texto (ideas implícitas). Es indudable que este nivel es uno de los más complejos y difíciles de manejar por parte de los estudiantes, ya sea de educación básica o superior. No obstante, su dominio no solo dependerá de la capacidad del estudiante, sino también de las estrategias que orienten docente para identificar la respuesta de la pregunta.

Para el autor Vega (2012), lo conceptualiza como la capacidad de poder formular hipótesis, inferencias y relacionar datos. Vega resalta la importancia de la comprensión literal para desarrollar la inferencial. Esta etapa también la denomina comprensión profunda, puesto que el lector no solamente buscar a datos, sino representar situaciones adicionales o paralelas. Si el docente o evaluador desee comprobar que el estudiante ha seguido el planteamiento inferencial, un recurso muy empleado es el empleo de los siguientes pronombres relativos de preguntas: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con qué objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Para ustedes? ¿Qué hubiera dicho o hecho? (Cisneros, 2005).

Por último, se entiende como dimensión criterial, según Solé (1992), como la capacidad de juzgar el contenido sobre el texto leído. La actividad involucra captar sentidos implícitos del texto para poder emitir un juicio frente al tema tratado a partir de los saberes previos que maneja.

Para Catalá *et al.* (2001), en este nivel criterial, el lector evalúa los elementos que posee el texto, como el tema, el mensaje, los personajes, la intención, etc. Más que el contenido del texto, este nivel se enfoca en la experiencia del lector y su habilidad para extrapolar su experiencia con la finalidad de que sea su sustento al momento de evaluar el texto. Las principales preguntas que se formulan en este nivel son los siguientes: ¿Por qué...? ¿En su opinión...?

¿Qué hubiera dicho o hecho...? Para la autora Pinzás (2012), se considera a este momento como el producto de los datos literales e inferenciales. Además, a partir de sus conocimientos previos, el lector planteará reflexiones críticas sobre lo leído para emitir juicios valorativos.

III. METODOLOGÍA

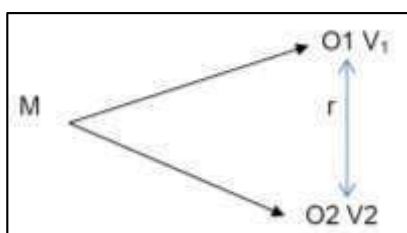
3.1. Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo parte de enfoque cuantitativo el cual será la ruta de trabajo. Este enfoque se conceptualiza como el empleo de recursos y que cuyos datos proporcionados se jerarquizan u ordenan de manera numérica. En otras palabras, la medición e interpretación de los datos que arroje el trabajo será a través de un análisis estadístico para determinar la exactitud de los resultados (Hernández y Mendoza, 2018). En lo que respecta a la tipología investigativa, la tesis planteó el básico también conocido como investigación pura. Según Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2013), se definen este tipo como la investigación que busca descubrir nuevos conocimientos. Además, para su debida realización, se basa en la tipología aplicada o tecnológica. Es decir, recurre a la información o conocimiento ya difundido la cual servirá de cimiento para obtener nueva información y resolver problemáticas concretas.

En lo que respecta al **diseño** de investigación, esta será no experimental. Esta se define como la indagación que no tiene como objetivo manipular de forma deliberada las variables o fenómenos. Lo que busca es retratar o de escribir la realidad de las variables en un determinado tiempo y espacio (Hernández y Mendoza, 2018). Cómo se desea obtener información en un determinado tiempo y espacio, el proyecto tendrá un corte transversal y se representa de la siguiente forma:

Figura 1

Diseño de investigación



En dónde:

M = muestra estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de la

UNFV V1 = Estrategias metacognitivas

V2 = Comprensión lectora

r = Coeficiente de correlación

Por otro lado, el trabajo aquí presente recurrió al **método** hipotético deductivo, ya que la observación de las variables, se toma premisas, luego se establecen hipótesis, se verifica las mismas y luego se establecen las conclusiones de los hechos (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2013).

Por último, en lo que corresponde a su finalidad, al ser una investigación básica, se aplicará el **nivel** de investigación descriptiva correlacional. Ñaupas, *et al.* (2013) indican que el objetivo es conocer la relación entre 2 fenómenos o variable a partir de la recolección de características aspectos y propiedades. Por tanto, el nivel de investigación será descriptivo correlacional.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1. Estrategias metacognitivas

Definición conceptual: Respecto a la variable estrategias cognitivas, Flavell (1996) afirma que se refiere a las condiciones que planifica la persona para lograr sus objetivos. Además, realiza una supervisión activa y consecuente de los procesos para que después los evalúe en relación con los objetos o datos cognitivos para la concretización de su meta u objetivo concreto.

Definición operacional: Es el logro cuantitativo el estudiante que refleja la aplicación de estrategias que emplea el estudiante para el cumplimiento de sus actividades académicas. Esta se refleja Al momento de cumplir una tarea o ejecución de una acción académica.

Dimensiones e indicadores: La variable considera 3 dimensiones, las cuales son la planificación, supervisión y la evaluación. Cada una de estas posee indicadores que serán la base para el planteamiento del ítem.

Escala de medición: Para la recolección de información, se adaptará el cuestionario elaborado por la magister Carhuaz Angélica, el cual posee un total de 22 ítems divididos en 3 dimensiones: planificación supervisión y evaluación. Esta posee una escala ordinal y cuantitativa.

Variable 2. Comprensión lectora

Definición conceptual: En lo que corresponde a la variable comprensión lectora, Solé la define como la presencia de un lector activo que procesa la información explícita que lee, relacionándola con los saberes previos que ya poseía, y modificando esta como consecuencia de su actividad (Solé, 1992). Para la recolección de información, se empleará el test de comprensión lectora de la doctora en educación Teresa Luisa Nunura Maqui.

Definición operacional: Es el logro cuantitativo donde se observa el nivel que posee un estudiante para identificar, interpretar y opinar sobre el tema que contiene un texto. Este nivel se refleja en cuatro etapas: deficiente, en inicio, en proceso y logrado.

Dimensiones e indicadores: La variable considera 3 dimensiones, las cuales son el nivel literal, nivel inferencial y criterial. Cada una de estas posee indicadores que serán la base para el planteamiento del ítem.

Escala de medición: Se aplicará una prueba (test) donde se mida de forma cuantitativa, escala ordinal y vigesimal en nivel de comprensión de lectura por parte de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación.

3.3. Población muestra y muestreo

En el campo de la metodología de investigación, se entiende por población al conglomerado total de las personas, objetos, agentes u otros elementos que se ubiquen dentro de una realidad o contexto específico (Hernández y Mendoza,

2018). En el caso del presente trabajo, la población será los matriculados en el primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima.

De esta población, se elegirá la muestra para recabar la información de las variables. Se entiende por muestra a la fracción o parte de la población, la cual es seleccionada a través de un análisis estadístico o no. Cuando la muestra es elegida, se observa y se recolecta los datos que puede proporcionar esta para cumplir con los objetivos de la pesquisa. Para la presente tesis, a partir del muestreo probabilístico, la muestra estuvo constituido por la misma cantidad de la población: 83 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima 2022. ´

Para conocer la muestra elegida en el presente trabajo, se recurrió al muestreo probabilístico simple. Esta consiste en aplicar una fórmula a partir de la población para determinar quiénes eran los seleccionados (Hernández y Mendoza, 2018). Hay que resaltar que para ser incluidos en la muestra, los alumnos deben de pertenecer al primer ciclo y estar debidamente matriculados. Por otro lado, serán **excluidos** los estudiantes que no resuelvan los instrumentos o no estén matriculados en el primer ciclo.

$$n = \frac{Z^2_{\alpha/2} P Q N}{\varepsilon^2 (N - 1) + Z^2 P Q}$$

Dónde:

e = Margen de error permitido Z = Nivel de confianza
p = Probabilidad de ocurrencia del evento

q = Probabilidad de no ocurrencia del evento N = Tamaño de la población
n = Tamaño óptimo de la muestra. Tamaño de la muestra:

e = 5% error de estimación

Z = 1,96 con un nivel de confianza del 95% p = 0,5 de estimado
q = 0,5 de estimado

N = 106 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de la UNFV.

Cálculo:

$$n = \frac{(1,96)^2 (0.5) (0.5) (106)}{0.05^2 (105) + (1,96)^2 (0.5) (0.5)}$$
$$n = \frac{(3,84) (22,5)}{(0,2225) + (0,96)} = 83,037$$

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se recurrió a la técnica de la encuesta para recolectar la información que pueda proporcionar la muestra seleccionada. La encuesta fue la empleada para investigar los fenómenos estrategias metacognitivas y comprensión lectora. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), se entiende como el proceso para buscar y recabar información gracias al planteamiento de preguntas directas o indirectas, las cuales podrán ser respondidas a través de alternativas. A partir de la técnica, se deriva el instrumento que se aplicará a los universitarios; estos serán el cuestionario y el test de evaluación. Para Hernández y Mendoza (2018), esta concierne un conjunto de ítems que reflejen aspectos que traten de la variable en mención. A continuación, se presentan las fichas técnicas de los instrumentos aplicados.

Tabla 1

Ficha técnica de la variable estrategias metacognitivas

Instrumento	Cuestionario sobre estrategias metacognitivas
Autora:	Angélica Cárhuaz González
Año:	2017
Adaptado por:	Chacón Camilo María Graciela
Año:	2022
Lugar de aplicación:	Facultad de Educación
Duración de la Aplicación:	30 min.
Estructura	El instrumento es un cuestionario individual de 22 ítems de respuesta múltiple según escala tipo ordinal (siempre, casi siempre, a veces, nunca y nunca)

Tabla 2*Ficha técnica de la variable comprensión lectora*

Instrumento	Test de comprensión lectora
Autora:	Violeta Tapia y Maritza Silva
Año:	1982
Adaptado por:	Chacón Camilo María Graciela
Año:	2022
Lugar de aplicación:	Facultad de Educación.
Duración de la Aplicación:	30 min.
Estructura	Está por tres dimensiones: la dimensión literal, (1, 2, 3, 6, 7, 12, 16, 18); la dimensión inferencial, conformada por los ítems 4, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 19; y la dimensión criterial (5, 10, 15 y 20)

La validez se conceptualiza como el nivel o grado de capacidad que posee el instrumento para que ayude a medir la variable (Hernández y Mendoza, 2018). En base a lo anterior, para los fines del presente trabajo, se procederá a consultar a 3 especialistas en el área de metodología de la investigación, psicología y comunicación. Luego de la revisión, los peritos establecerán si es que los instrumentos son válidos para medir las variables

Tabla 3*Juicio de expertos*

n.º	Expertos	
01	Mgtr. Aram Rossel Simangas Villalobos	Aplicable
02	Mgtr. Patricia Verónica Ponce Tello	Aplicable
03	Mgtr. Daniel Pachas Vélez	Aplicable

Luego, se procedió a elegir una muestra con similares características para aplicar una prueba piloto. Luego de analizar los datos a través del alfa de Cronbach, se pudo determinar que los instrumentos son confiables para medir la variable con veracidad.

3.5. Procedimientos

Luego de observar la realidad de los estudiantes de la facultad de educación de la universidad en mención, se procedió a buscar autores base que traten sobre las variables estrategia metacognitivas y comprensión lectora. También se revisó artículos y tesis que sirvan como antecedentes y fomenten la discusión teórica. En base a lo realizado, se planteó el problema, hipótesis, objetivos, así como la redacción del marco teórico. Este capítulo se sustenta con autores clásicos, así como fuentes actualizadas. Como siguiente paso, fue analizar las variables para establecer cuáles serían las dimensiones, indicadores e ítems empleados para recolectar la información.

Con los instrumentos ya validados, se procedió a solicitar el permiso a la facultad de educación de la universidad mencionada para poder recolectar la información que pueda brindar el estudiante. A partir de la aprobación, con la ayuda del *forms* de Google, se digitalizó los instrumentos para que sea enviado de manera virtual a la muestra seleccionada punto luego, los datos serán enviados a un estadista para que pueda realizar el análisis tanto descriptivo como inferencial.

3.6. Método de análisis de datos

Luego de aplicar los instrumentos, la información acopiada se registra en un libro de datos, siendo el más conocido el programa Excel. En el archivo, se ordenan los datos en variables como en dimensiones. Cuando los datos han sido ordenados y jerarquizados, tanto en rangos como en escalas, estos irán al paquete estadístico SPSS versión 27 para el respectivo análisis tanto descriptivo como inferencial; en este último, se corroborará si es que se acepta o se rechaza

las hipótesis alternas. Debido a que los datos recolectados de la tesis son no paramétricas, se empleará el Rho de Spearman.

3.7. Aspectos éticos

A partir de la resolución 110-2022-VI de la Universidad César Vallejo para la elaboración de los trabajos de investigación, la presente otorga a severa que el proyecto en mención cumple con citar a todos los autores cuya propuesta conclusión e información han sido mencionadas. Asimismo, el formato, la redacción sí cumple con las normas de citación respetan el estilo APA de la séptima edición.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

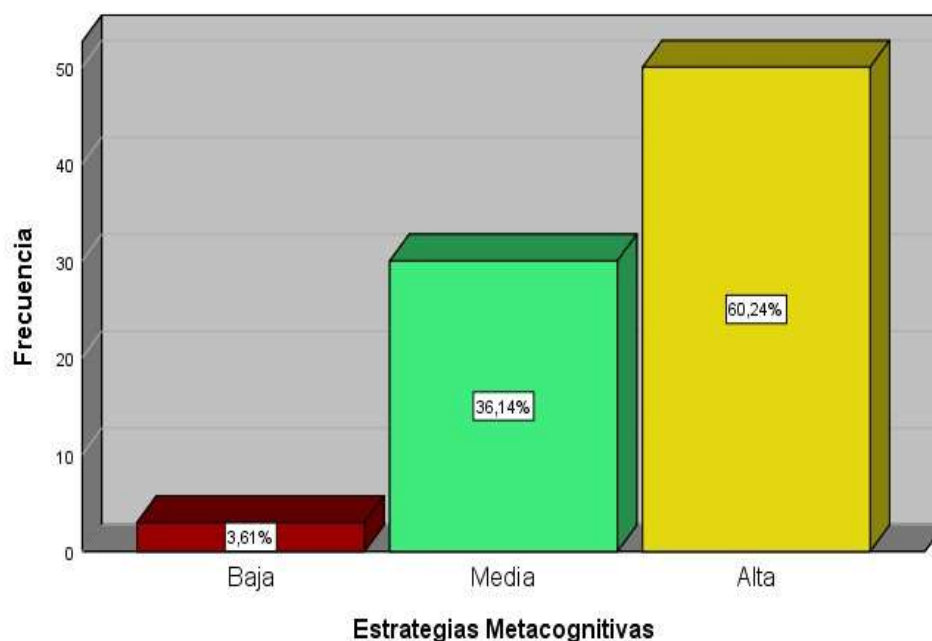
Tabla 4

Niveles de la variable Estrategias Metacognitivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	3	3,6	3,6	3,6
	Media	30	36,1	36,1	39,8
	Alta	50	60,2	60,2	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Figura 2

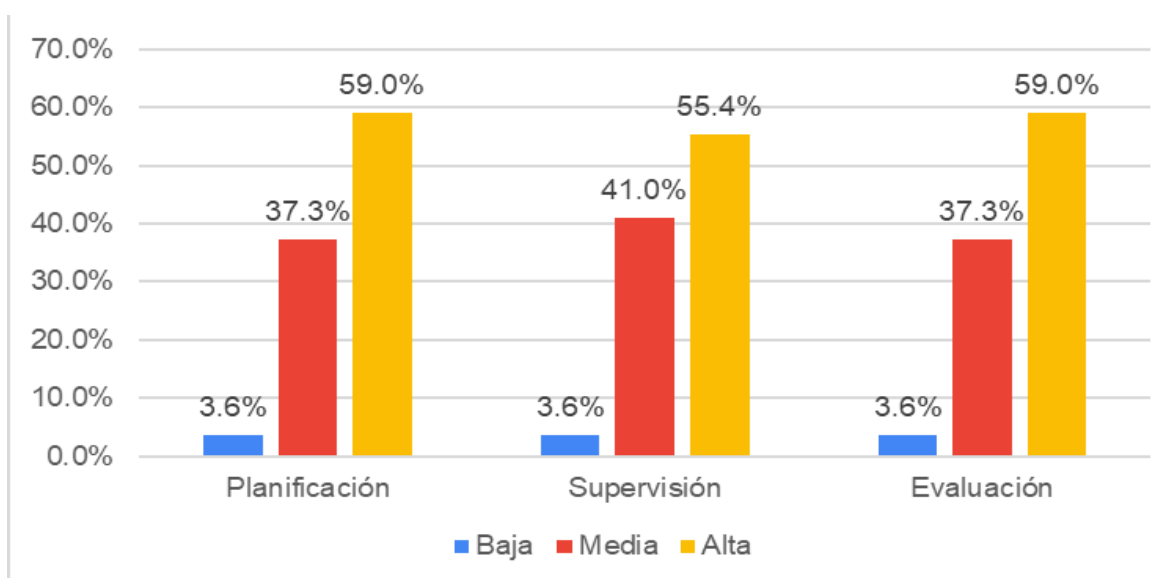
Niveles de la variable Estrategias Metacognitivas



Por lo visualizado en la tabla 4 y figura 2, en lo que se refiere a la variable estrategia metacognitiva, los datos arrojaron que un 60,24% de los estudiantes poseen un nivel “alto” en su percepción de esta variable. Por otro lado, el 36,14% la percepción es “media” y solo un 3,61% posee este tipo de estrategia como “baja”.

Tabla 5*Niveles de las dimensiones Planificación, Supervisión y Evaluación*

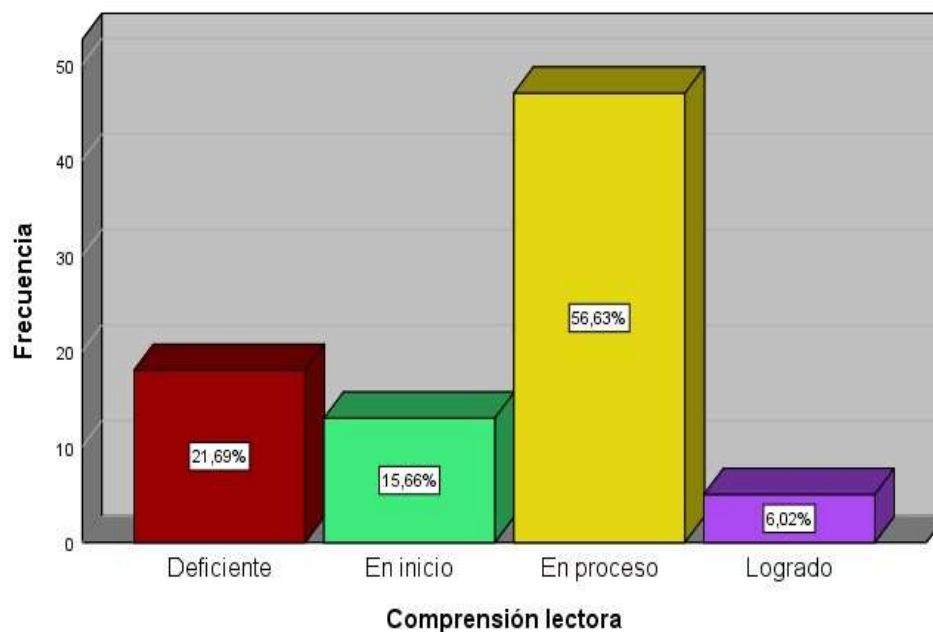
Nivel	Planificación		Supervisión		Evaluación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Baja	3	3.6	3	3.6	3	3.6
Media	31	37.3	34	41	31	37.3
Alta	49	59	46	55.4	49	59
Total	83	100	83	100	83	100

Figura 3*Niveles de las dimensiones Planificación, Supervisión y Evaluación*

Por lo visualizado en la tabla 5 y figura 3, en lo que se refiere a la dimensión Planificación, los datos señalaron que un 59,04% de los estudiantes perciben a esta dimensión como “alta”. Por otro lado, el 37,35% la percepción es “media” y solo un 3,61% posee este tipo de estrategia como “baja”. En la dimensión Supervisión, los datos señalaron que un 55,42% de los estudiantes perciben a esta dimensión como “alta”. Por otro lado, el 40,96% la percepción es “media” y solo un 3,61% posee este tipo de estrategia como “baja”. Por último, en la dimensión Evaluación, los datos señalaron que un 59,04% de los estudiantes perciben a esta dimensión como “alta”. Por otro lado, el 37,35% la percepción es “media” y solo un 3,61% posee este tipo de estrategia como “baja”.

Tabla 6*Niveles de la variable Comprensión lectora*

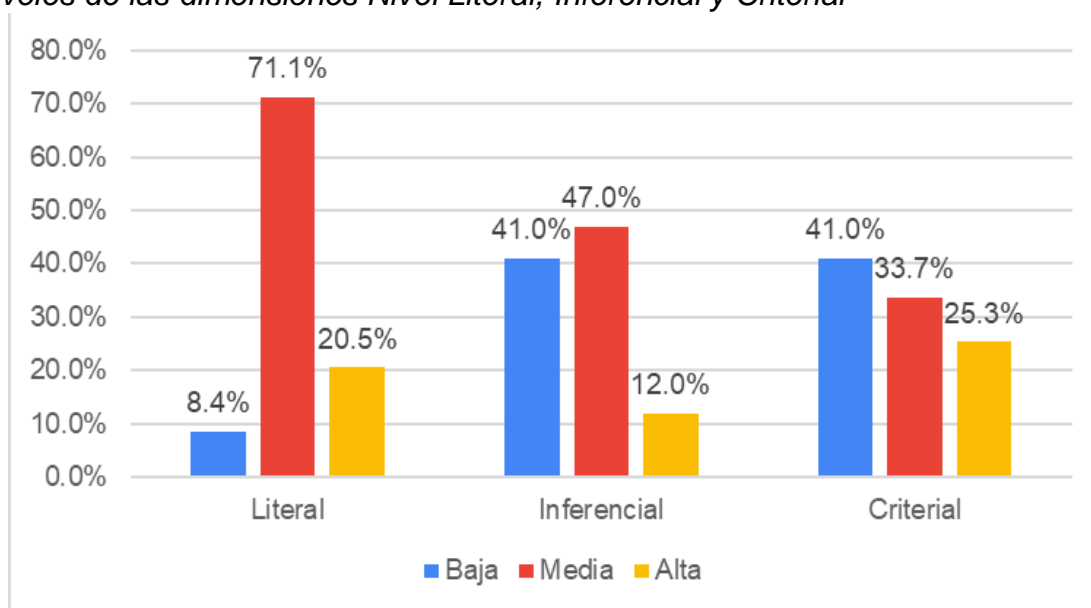
Válido		Porcentaje		Porcentaje	
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
	Deficiente	18	21,7	21,7	21,7
	En inicio	13	15,7	15,7	37,3
	En proceso	47	56,6	56,6	94,0
	Logrado	5	6,0	6,0	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Figura 4*Niveles de la variable Comprensión lectora*

Por lo que se puede percibir en la tabla 8 y figura 6, en lo que se refiere a la variable Comprensión lectora, los datos arrojaron que, a partir de la aplicación del test, un 6,02% de los estudiantes se encuentran en un nivel “Logrado”. Asimismo, el 56,63% se encuentra “En proceso”; el 15,66% está “En inicio” y un 21,69% se ubica en “Deficiente”.

Tabla 7*Niveles de las dimensiones Nivel Literal, Inferencial y Criterial*

Nivel	Literal		Inferencial		Criterial	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Baja	7	8.4	34	41	34	41
Media	59	71.1	39	47	28	33.7
Alta	17	20.5	10	12	21	25.3
Total	83	100	83	100	83	100

Figura 5*Niveles de las dimensiones Nivel Literal, Inferencial y Criterial*

Por lo que se puede percibir en la tabla 7 y figura 5, en lo que se refiere a la dimensión nivel literal de la Comprensión lectora, los datos arrojaron que, a partir de la aplicación del test, un 20,5% de los estudiantes se encuentran en un nivel “Logrado”. Asimismo, el 71,1% se encuentra “En proceso” y solo un 8,4% se ubica en “Deficiente”. En la dimensión nivel inferencial, un 12,0% de los estudiantes se encuentran en un nivel “Logrado”. Asimismo, el 47% se encuentra “En proceso” y un 41% se ubica en “Deficiente”. Por último, en la dimensión nivel criterial, un 25,3% de los estudiantes se encuentran en un nivel “Logrado”. Asimismo, el 33,7% se encuentra “En proceso” y un 41% se ubica en “Deficiente”.

4.2 Resultados inferenciales

Prueba de normalidad

Ho = Los datos si provienen de una distribución normal

H1 = Los datos no provienen de una distribución normal

$\alpha = 0,05$

¿Qué hipótesis es cierta?

- Si sig. (p-valor) $\leq \alpha$, rechazo Ho
- Si sig. (p-valor) $> \alpha$, no rechazo Ho (acepto)

Tabla 8

Prueba de normalidad en las variables estrategias metacognitivas y la comprensión lectora

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias metacognitivas	,089	83	,155
Comprensión lectora	,187	83	,000
Planificación	,151	83	,000
Supervisión	,145	83	,000
Evaluación	,153	83	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como se observa en la tabla 8 sobre la prueba de normalidad según el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov para muestras mayores a 50, se establece que los valores del p valor en su mayoría se encuentran debajo del nivel de significancia estadística (sig. = 0,00 < 0,05) según la ley normal, lo que manifiesta que la distribución de datos no presenta normalidad. En ese sentido, le corresponde aplicar pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis según el Rho de Spearman para hallar correlaciones entre variables.

Hipótesis general

H₀: No existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022

H_a: Existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022

Tabla 9

Nivel de correlación entre las variables estrategias metacognitivas y la comprensión lectora

			Comprensión lectora	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,079
		Sig. (bilateral)	.	,048
		N	83	83
Estrategias metacognitivas	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,079	1,000
		Sig. (bilateral)	,048	.
		N	83	83

Como se aprecia en la tabla 9, de acuerdo con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, existe una relación entre las variables Estrategias Metacognitivas y la Comprensión lectora, esta correlación de nivel muy bajo ($,079$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = 0.048 < 0.05$). En suma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Por tanto, se concluye sí existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Hipótesis específica 1

H₀: No existe relación entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022

H_a: Existe relación entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022

Tabla 10

Nivel de correlación entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora

		Comprensión lectora		
		Planificación		
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	1,000	,059
		Sig. (bilateral)	.	,006
	Planificación	N	83	83
		Coefficiente de correlación	,059	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	83	83

Como se aprecia en la tabla 10, de acuerdo con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, existe una relación entre la dimensión Planificación y la Comprensión lectora, siendo esta correlación de nivel muy bajo ($,059$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .006 < 0.05$). En suma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Por tanto, se concluye sí existe relación entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe relación entre la dimensión Supervisión y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

H_a: Existe relación entre la dimensión Supervisión y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 11

Nivel de correlación entre la dimensión Supervisión y la comprensión lectora

		Comprensión		
		lectora	Supervisión	
<u>Rho de Spearman</u>	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,062
		Sig. (bilateral)	.	,083
		N	83	83
	Supervisión	Coeficiente de correlación	,062	1,000
		Sig. (bilateral)	,083	.
		N	83	83

Como se aprecia en la tabla 11, de acuerdo con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, existe una relación entre la dimensión Supervisión y la Comprensión lectora, siendo esta correlación de nivel muy bajo ($,062$) y de tendencia positiva. No obstante, se asume que no es significativa, ya que el valor de p fue mayor a margen de error ($p = .083 > 0.05$). En suma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Por tanto, se concluye sí existe relación entre la dimensión Supervisión y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022, pero no es significativa.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe relación entre la dimensión Evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

H_a: Existe relación entre la dimensión Evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 12

Nivel de correlación entre la dimensión Evaluación y la comprensión lectora

		Comprensión		
			lectora	Evaluación
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,178
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	83	83
Evaluación	Evaluación	Coeficiente de correlación	,178	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	83	83

Como se aprecia en la tabla 12, de acuerdo con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, existe una relación entre la dimensión Evaluación y la Comprensión lectora, siendo esta correlación de nivel muy bajo ($,178$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .007 < 0.05$). En suma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Por tanto, se concluye sí existe relación entre la dimensión Evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

V. DISCUSIÓN

Para conocer el alcance de los resultados de la presente tesis, en esta sección, se comparará estos hallazgos con el de los antecedentes revisados al principio de la investigación. En este punto, se observará las coincidencias o no con las propuestas de otros trabajos.

El análisis estadístico que se empleó para corroborar la correlación fue la correlación de Rho de Spearman, la cual determinó que existe una relación entre las variables Estrategias Metacognitivas y la Comprensión lectora; esta correlación de nivel muy bajo ($,079$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = 0.048 < 0.05$). Por tanto, se concluye existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Este resultado guarda coincidencia con tres antecedentes que se han desarrollado en la presente tesis. Uno de ellos fue el trabajo de Arvilla y Rodríguez (2021) quienes llegaron a la conclusión que el uso de las estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) se relaciona con el nivel de comprensión lectora, sobre todo en el nivel inferencial. Esto también coincide con el trabajo de Flores (2018) quien, a partir de los resultados, se concluyó que sí existe correlación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora y es alta como positiva. Por último, Terán (2018) concluyó en que la primera variable sí influye en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la Escuela de Contabilidad de la universidad mencionada.

La relación entre estas variables tiene un sustento teórico que parte de la propuesta de Flavell (1985), quién, a partir de los criterios planteados por el conductismo, aprendizaje significativo de Ausubel, resaltó la importancia en el proceso educativo de que el mismo estudiante encuentre los recursos y medios en

la generación de su propio conocimiento; esto último guarda estrecha relación con los principios del constructivismo propuestos en la segunda mitad del siglo XX. Flavell analiza los procesos cognitivos que se requiere para poder cumplir un objetivo, como lo es el de comprender un texto. Los autores Romo et al. (2020) indican que estos procesos son fundamentales para el fortalecimiento de las competencias que requiere la persona en cualquier ámbito, sobre todo el educativo. Es ahí donde es congruente que las estrategias metacognitivas guardan relación con los niveles de comprensión lectora.

A manera de análisis, por lo observado, se interpreta que es factible asociar los fenómenos estrategias metacognitivas y comprensión lectora en diferentes contextos. Por tanto, es indudable la relación que tienen estas dos variables; cuando el estudiante es capaz de analizar sus fuentes, esquematizar las ideas, jerarquizarlas y evaluar si están bien planteadas, no cabe duda que estos mismos pasos aplicados al momento de leer un texto, la interpretación va a ser muy semejante a la intención del autor del texto. En consecuencia, si un estudiante conoce y maneja las principales estrategias metacognitivas, no tendrá ninguna dificultad en comprender el texto que lea y saber responder las preguntas en cualquier nivel de complejidad.

Además, el análisis estadístico que se empleó para corroborar la correlación en la hipótesis específica 1 fue el Rho de Spearman, la cual determinó que existe una relación entre la dimensión Planificación y la Comprensión lectora, siendo esta correlación de nivel muy bajo ($,059$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .006 < 0.05$). Por tanto, se concluye existe relación entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Esta aseveración guarda concordancia con el trabajo de Herrera, Añez, Colina y García (2021) quienes llegaron a la conclusión que se requiere implementar estrategias metacognitivas que fomenten las capacidades dentro del campo profesional y el crecimiento integral. Para ello, todos los procesos serán

fundamentales, siendo la planificación la etapa primordial para dejar en claro qué objetivos se quieren trazar. Los resultados del trabajo también se relacionan con la propuesta de Lombardi (2021) quien llegó a la conclusión de que quienes conocían y dominaban las técnicas del de planificación, supervisión y evaluación, tuvieron mejores resultados para comprender los textos.

Esta coincidencia tiene como sustento teórico la propuesta del autor base Flavell (1996), quien señala que la etapa de la planificación no solo la persona plantea las metas que se propone lograr, sino que analiza qué pasos o técnicas requiere para concretizarlo. Asimismo, trata de comparar el objetivo con situaciones parecidas que ya experimentó y que sirva de soporte. Por tanto, cuando un estudiante revisa el título de un texto, lee primero las preguntas, identifica las palabras claves... son las actividades que emplea el estudiante para lograr el objetivo que es el de comprender la lectura.

Como análisis del observador, se puede resaltar que, si se desea comprender un texto, es fundamental que el estudiante sepa plantear las técnicas o estrategias que requiere para el logro de una meta u objetivo. A manera de ejemplo, estudiante tiene que responder un conjunto de preguntas a partir de un texto, debe de saber qué actividades debe iniciar para poder responder con eficacia tales interrogantes (lectura previa, selección de palabras claves, ubicación de la idea principal, jerarquización de ideas, etc.). Por tanto, para muchos autores, la planificación es una de las etapas más importantes de las estrategias metacognitivas, ya que sin esta no tendría camino que recorrer la supervisión y evaluación.

El análisis estadístico que se empleó para corroborar la correlación en la hipótesis específica 2 fue coeficiente de Rho de Spearman, la cual determinó que existe una relación entre la dimensión Supervisión y la Comprensión lectora, siendo esta correlación de nivel muy bajo ($.062$) y de tendencia positiva. No obstante, se asume que no es significativa, ya que el valor de p fue mayor al margen de error ($p = .083 > 0.05$). Por tanto, se concluye existe relación entre la dimensión

Supervisión y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022, pero no es significativa.

Esta aseveración también se relaciona con el trabajo de Chablé (2020), quien llegó a la conclusión que sí hay existencia de una relación significativa entre ambas variables. No obstante, se resalta que la correlación entre la dimensión supervisión y la comprensión lectora fue negativa. Esta relación se encuentra sustentada por el autor base Flavell (1996), quien señala que la supervisión está representada por la ejecución de los pasos o actividades que se determinó en la etapa de la planificación. Uno de los factores fundamentales en esta etapa serán la concentración y distribución de los recursos. Por otro lado, los autores Pressley y Afflerbach (1995) resaltan la importancia de saber controlar en esta etapa a la ansiedad, motivación tiempo, estado de ánimo entre otros. Es en esta etapa donde se tiene que aumentar la eficacia de los procesos cognitivos. Por tanto, no es de extrañar que en esta etapa no tenga una relación alta con los niveles de comprensión lectora, puesto que le cuesta al estudiante promedio en concentrarse y aislar los elementos distractores.

Como análisis de esta discusión, se puede interpretar que la gran mayoría de estudiantes que desean comprender un texto a partir de la aplicación de sus estrategias, principalmente se concentran en las etapas de planificación y evaluación. Es justo por este motivo por el cual los estudiantes tienen mayores dificultades en los niveles inferencial y criterial de la lectura. Las estrategias de supervisión fomentan la concentración de las actividades mentales y es justo eso que se requiere al momento de leer un texto e inferir ideas.

El análisis estadístico que se empleó para corroborar la correlación en la hipótesis específica 3 fue el Rho de Spearman, el cual determinó que existe una relación entre la dimensión Evaluación y la Comprensión lectora, siendo esta correlación de nivel muy bajo ($r = .178$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .007 < 0.05$). Por tanto, se concluye existe relación entre la dimensión Evaluación y la

comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022.

Esta conclusión guarda relación con la propuesta de Navarro (2019) quien, a partir de los resultados, concluyó que sí existe relación, tanto directa como significativa, entre el aprendizaje estrategias metacognitivas y la capacidad de mejorar el nivel de comprensión lectora; siendo la relación con la evaluación el que mejor nivel de correlación tuvo. A partir de lo leído, tal como se indicó en párrafos anteriores, la evaluación es un tipo de estrategia metacognitiva que los estudiantes no emplean con mayor frecuencia al momento de leer y que de comprender el texto. Lo anterior se corrobora cuando el estudiante revisa y verifica si es que su respuesta fue la correcta, así como también puede tomar la decisión de mejorar ciertos criterios o reemplazar todas las respuestas.

Esta idea tiene como sustento teórico a la propuesta de Flavell (1996), quien señala que la dimensión evaluación es donde se corrobora sí se obtuvo el nuevo conocimiento o se resolvió el problema. Asimismo, se verifica si es que la estrategia planteada fue la correcta y los tiempos fueron cumplidos. Esta idea también es corroborada por el autor Sanz (2010), quien afirma que el estudiante verifica si es que ha aprendido el tema tratado; en el caso de la comprensión lectora, a pesar que el lector ya respondió las preguntas, contrasta éstas con la información explícita o implícita que propone el texto.

A partir de esta discusión, se puede evidenciar que la relación entre las variables estrategias metacognitivas y comprensión lectora es indudable y observable en el desarrollo académico de cualquier estudiante. Por tanto, no cabe duda que uno de los cimientos que posee la presente tesis es que se resalta la importancia de fomentar y practicar estas estrategias en todos los niveles educativos. Es un error que recién en la universidad se intente enseñar estas estrategias; más bien, es en la educación superior donde el estudiante debe potenciarlo o dominarlo y no recién conocerlo.

No obstante, debido a las dificultades de poder acceder a una mayor población, una de las principales debilidades que quizás posea el trabajo es sobre la cantidad de la muestra elegida. Hubiera sido ideal que una mayor cantidad de estudiantes de la institución en mención participen de la investigación. Sin embargo, fueron varios que respondieron de manera incompleta a pesar de que se les envió el link de la encuesta no hubo respuesta de ello.

Por último, se resalta en la presente investigación será un valioso aporte en el incremento de la discusión académica de los fenómenos estrategias metacognitivas y comprensión lectora. La relevancia científica radica en la veracidad de los resultados y cómo estos reflejan la realidad de los universitarios que están regresando a las aulas después de dos años de aislamiento social debido a la pandemia. Asimismo, como el trabajo también será un referente en la mejora de los niveles de comprensión y aprendizaje, su relevancia se hará notoria en el contexto social y educativo.

VI. CONCLUSIONES

Primera. - A partir del planteamiento del objetivo general, se determinó que existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022. Ello se evidenció en el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual fue de nivel muy bajo ($,178$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .007 < 0.05$).

Segunda. - A partir del planteamiento del objetivo específico 1, se determinó que existe relación significativa entre la dimensión Planificación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022. Ello se evidenció en el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual fue de nivel muy bajo ($,178$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .007 < 0.05$).

Tercera. - A partir del planteamiento del objetivo específico 2, se determinó que existe relación no significativa entre la dimensión Supervisión y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022. Ello se evidenció en el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual fue de nivel muy bajo ($,062$) y de tendencia positiva. También, se asume que no tiene significatividad, ya que el valor de p fue mayor al margen de error ($p = .083 > 0.05$).

Cuarta. - A partir del planteamiento del objetivo específico 3, se determinó que existe relación significativa entre la dimensión Evaluación y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, 2022. Ello se evidenció en el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual fue de nivel muy bajo ($,178$) y de tendencia positiva. También, se asume su significatividad, ya que el valor de p fue menor al margen de error ($p = .007 < 0.05$).

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a las autoridades de la casa de estudios, que fortalezcan en su malla curricular, cursos donde se desarrollen o practiquen las estrategias meta cognitivas no solamente en el área de comunicación sino en todos los cursos donde se tengan dentro de sus actividades la de leer interpretar y analicen textos. Asimismo a los docentes de los primeros ciclos de la Facultad de Educación a que dentro de sus sesiones de aprendizaje, se dedique un espacio para repasar y fortalecer las estrategias mencionadas.

Segunda: Se recomienda a los docentes que en sus tareas académicas, antes de presentar el producto, haya un esquema, organizadores gráficos o una breve explicación de lo que se tiene que hacer antes de realizar el producto académico. Por ejemplo, en un curso de investigación, antes de que el estudiante presente la introducción, el docente solicita una matriz de consistencia, donde se sistematiza y organiza los principales elementos que va a tener la introducción y lo demás capítulos.

Tercera: Se recomienda a los docentes de la universidad de mención aquí en la presentación de sus trabajos siempre exista la opción de mejorar las versiones de estas. Esto, junto con la retroalimentación del docente, el estudiante podrá darse cuenta de los errores cometidos y verificar que las respuestas o el planteamiento sea la más apropiada. Con ello, el estudiante reforzará la dimensión supervisión que es una de las estrategias de las estrategias metacognitivas.

Cuarta: Por último, se recomienda a todos los docentes de la facultad de educación de la universidad en mención a que fomente la coevaluación en la presentación de sus trabajos y revisión de exámenes. Esto fomentará aquel estudiante analice sus errores y, en las próximas evaluaciones, replantee sus estrategias empleadas en la planificación y supervisión para tener un mayor éxito en el logro del objetivo. Como resultado, el estudiante no solamente será capaz de entender el texto de una manera, sino que podrá recurrir a otras estrategias para su comprensión.

REFERENCIAS

- Anury, M. & Djoko, J. (2022). The Use of Metacognitive Strategies in EFL Reading Comprehension. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 343. https://www.researchgate.net/profile/Nafi-Annury/publication/335480022_The_Use_of_Metacognitive_Strategies_in_EFL_Reading_Comprehension/links/5e239e5892851cafc38fd6c6/The-Use-of-Metacognitive-Strategies-in-EFL-Reading-Comprehension.pdf?origin=publication_detail
- Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI* 35(2), 1-10. <http://www.rieoei.org/didactica8.htm>
- Arvilla, R. y Rodríguez, M. (2021). *Aportes de las estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial*. [Tesis de maestría]. Universidad de la Costa.
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>
- Bernal, A. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale: LEA.
- Cantú, D., García, C. García, J. y Leal, R. (2017). *Comprensión lectora: educación y lenguaje*. USA: Palibrio. https://books.google.com.pe/books?id=_YvEDgAAQBAJ&pg=PT104&dq=comprens

i%C3%B3n+lectura&hl=qu&sa=X&ved=2ahUKEwjatITx9rz3AhU6CrkGHR0
_DeA4FBDoAXoEACAg#v=onepage&q=comprensi%C3%B3n%20lectur
a&f=false

Castrillón, E., Morillo, s. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Editorial Grao

Cerda, G., Salazar, O. Cerda, K. y Riffo, B. (2019). Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: Predictores del rendimiento académico general y en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, (45), 31-57.
http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n45/Descarga45_1.html

Chablé, M. (2020). La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 20 (1): 21-30.
<https://doi.org/10.37354/riee.2020.198>

Cisneros, M. (2005). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
<http://especiales.universia.net.co/libro-abierto/ciencias-de-laeducacion/lectura-y-escritura-en-la-universidad.html>

Delclaux, I. & Seoane, J. (1982.). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide S. A.

Danserau, D.F. (1985). *Learning strategy skills en Segal, J.W. y otros (eds.): Thinking and learning skills*, vol.I, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Flavell, J. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
<https://philpapers.org/rec/FLATDP>
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development* (2nd de.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <https://www.worldcat.org/title/cognitive-development/oclc/563800871>
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall.
<https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Flores, M. (2018). *Uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería de minas de la universidad nacional micaela bastidas de Apurímac, 2018*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de San Agustín.
- Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Grández, A. y González, N. (2020). La metacognición como clave para elevar el nivel de la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322021000300016&script=sci_abstract&tlng=es
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.

- Hernández Gómez, J. y Sanabria Marín, K. (2018). Estrategias Metacognitivas: Engranaje de la comprensión lectora. *La Tercera Orilla*, (21), 51-66.
<https://doi.org/10.29375/21457190.3475>
- Matasana, D., Sito, L. y Romero, A. (2021). Psicología educativa. USA: Universidad de Nuevo México. <http://fs.unm.edu/PsicologiaEducativa.pdf>
- Mato, D., Espiñeira, E. y López, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 39(158), 91-111. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58759>
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.
<https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/estrategias-metacognitivas-aprender-a-aprender-y-aprender-a-pensar-juan-mayor-aurora-suengas-y-javier-gonzalez-marquez-cap-4-y-5-1.pdf>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editor S. A.
- Míguez, C., Cuevas, M. & Cruz, M. (2022). The relationship between metacomprehension and reading comprehension in Spanish as a second language. *Educational psychology*, 28(1), 23-29.
https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_28_1_0023.pdf
- Ministerio de Educación. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive

awareness of reading strategies. *Educ Psychol*, 94 (2), 249.

https://www.researchgate.net/publication/232540536_Assessing_students_%27_Metacognitive_Awareness_of_Reading_Strategies

Mogrovejo, V. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del primer ciclo en el Instituto Pedagógico María Montessori, Arequipa-2018*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. (3.^{ra} ed.). Lima: CEPREDIM – UNMSM.

Navarro, H. (2019). *El Aprendizaje de Estrategias Metacognitivas y el Mejoramiento del Nivel Inferencial de Comprensión Lectora en Estudiantes de los Primeros Ciclos de la Universidad Autónoma del Perú, 2015*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 1 (19):93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

RAE. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Estrategia.

<https://dle.rae.es/estrategia>

RAE. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Meta-. <https://dle.rae.es/meta->

RAE. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Cognición.

<https://dle.rae.es/cognici%C3%B3n?m=form>

RAE. (2022). *Diccionario de la Lengua Español*. Lectura.

<https://dle.rae.es/lectura>

Perrenoud, P. (2002), *Construir competencias en la escuela*. (2° ed.). Santiago de Chile: Dolmen.

- Pinzás, J. (2017). *LEER PENSANDO: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/1130.%20Leer%20pensando.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20visi%C3%B3n%20contempor%C3%A1nea%20de%20la%20lectura.pdf>
- Pinzás, J. (2012). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1) ,113-114.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Puente, A., Mendoza, M., Calderón, J. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos, Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- UNESCO. (2017). More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide. *UNESCO Institute for Statistics*No. 46. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/more-than-one-half-of-children-and-adolescents-are-not-learning-worldwide>
- Instituto para el Futuro de la educación. (2022). La pobreza del aprendizaje en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/pobreza-del-aprendizaje-en-latam-alc>
- Ríos, P. (2014). La aventura de aprender. Caracas: Editorial COGNITUS.
https://www.researchgate.net/publication/299594465_La_aventura_de_aprender
- Sanz, L. (2010) Competencias cognitivas en educación superior. A Narcea. Madrid.
- Samo, R., & Mikulec, A. (2018). EFL reading metacomprehension from

the developmental perspective: A longitudinal case study. *Journal of Language and Education*, 4(1), 105-116. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-1-105-116>

Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Tapia, C. (2016). *Metacognición aprendizaje y transferencia*. República Dominicana: Universidad del Caribe. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Tapia/publication/309416461_Metacognicion_Aprendizaje_y_Transferencia/links/580f7eaf08aee15d49120d81/Metacognicion-Aprendizaje-y-Transferencia.pdf?origin=publication_detail

Terán, H. (2018). *Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017*. [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.

Vega, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao* (Tesis de Maestría en Educación). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola
Consulta: 18 de noviembre de 2016 <https://bit.ly/2r2faJH>

Xin, Y., Ismail, F. B., & Ahmad, A. B. A. (2018). Influence of L1 metacognitive reading strategies on L2 academic reading of Chinese college students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(5), 147-155. <https://doi.org/10.2478/mjss-2018-0146>

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla de operacionalización de variables: Estrategias metacognitivas

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala	
Estrategias metacognitivas	<p>Flavell (1996) afirma que la metacognición se refiere a las condiciones que planifica la persona para lograr sus objetivos. Además, realiza una supervisión activa y consecuente de los procesos para que después los evalúe en relación con los objetos o datos cognitivos para la concretización de su meta u objetivo concreto.</p>	<p>PLANIFICACIÓN: Flavell (1996) menciona que, en el proceso de planificación, la persona define los objetivos y metas que se desea alcanzar. Luego, realiza la selección de las estrategias que requiere para conseguir la meta propuesta. Por último, compara la tarea con los aprendizajes previos y a la motivación de la conducta hacia la meta.</p>	<p>Definición de objetivos y metas</p>	Determino mis objetivos frente a una actividad propuesta.	Cuestionario	Ordinal	
				Organizo mi tiempo para lograr mis objetivos.			
				Me propongo lograr la meta en la tarea propuesta			
				Antes de empezar a resolver la actividad propuesta, decido primero			
			<p>Selección de estrategias</p>	De acuerdo con los datos que tengo, selecciono la estrategia para resolver la actividad.			
				Cambio de estrategias para resolver la tarea propuesta.			
				<p>Comparación de la tarea con aprendizajes previos</p>			Repaso mis apuntes antes de resolver un examen
							Aplico técnicas pasadas para resolver tareas nuevas
							Conozco la calificación que voy a obtener al desarrollar la tarea propuesta.
							Me motiva desarrollar la actividad a partir de mi propia iniciativa.
		<p>Realización y control de la actividad</p>	Planteo supuestas soluciones mediante diversas formas de razonamiento.				
			Pruebo con ejemplos de forma inductiva o deductiva				
			<p>Factores que inciden en la concentración</p>	Reconozco mis limitaciones y logros			
				Me pregunto si estoy aprendiendo, de lo contrario, solicito ayuda.			
			<p>Distribución de recursos</p>	Me concentro con facilidad mientras estoy desarrollando alguna tarea			
				Mis problemas personales no me impiden lograr la meta.			
		Organizo mi tiempo para culminar la actividad propuesta.					
		<p>EVALUACIÓN: Flavell (1996) menciona que la evaluación es el momento cuando se verifica el proceso de aprendizaje, confirmando que se han cumplido los tiempos establecidos y valora la estrategia que dio solución a la dificultad surgida.</p>		<p>Verifica el proceso de aprendizaje</p>	Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias fueron usadas de manera óptima.		
			Verifico mis respuestas usando a través de argumentos				
			<p>Valora la estrategia</p>	Evaluó la estrategia que he utilizado para plantear otra o mejorarlo.			
Supero las dificultades que he podido encontrar en el proceso de desarrollo de alguna tarea.							

Adaptado de:
Carhuaz, Angélica. (2017).

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

ANEXO 2

Tabla de operacionalización de variables: Comprensión Lectora

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Items	Instrumento	Escala de medición
Comprensión de lectura	<p><u>Solé (1992)</u> afirma que la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información explícita que lee</p> <p>nivel literal), relacionándola con los saberes previos que ya poseía (nivel inferencial) y modificando esta como consecuencia de su actividad (nivel criterial).</p>	<p>NIVEL LITERAL: Solé (1992) menciona que, en el nivel literal, el sujeto el capaz de identificar frases o palabras clave del texto; puede precisar los datos respecto al espacio y tiempo que brinda el texto, así como identificar a los personajes y sus respectivas características sin</p>	<p>Identifica frases</p> <p>Precisa espacio tiempo</p> <p>Identifica a los personajes</p>	1,2,3,6,7,12,16,18	<p>Test de comprensión lectora</p> <p>Tomado de: Violeta Tapia y Maritza Silva. (1982).</p>	<p>Ordinal</p> <p>01=Correcto 0 = Incorrecto</p>
		<p>NIVEL INFERENCIAL: Solé (1992) menciona que, en el nivel inferencial, el lector busca deducir enseñanzas y mensajes, plantear ideas sobre el contenido, inferir el significado de palabras, así como secuencias lógicas. Este nivel evidencia que el lector trasciende a lo escrito en el texto, ya que lo completa con</p>	<p>Deduce enseñanzas y mensajes</p> <p>Plantea ideas sobre el contenido</p> <p>Infiere el significado de palabras</p> <p>Infiere secuencias lógicas</p>	4,8,9,11,13,14,17,19		
		<p>NIVEL CRITERIAL: Solé (1992) menciona que, en el nivel criterial, se juzga el contenido sobre el texto leído. La actividad involucra captar sentidos implícitos del texto para poder emitir un juicio frente al tema tratado a partir de los saberes previos que maneja.</p>	<p>Juzga el contenido de un texto</p> <p>Capta sentidos implícitos</p> <p>Emite juicio frente al tema tratado</p> <p>Saberes previos</p>	5,10,15,20,		
	Definición operacional					
	<p>Es el logro cuantitativo donde se observa el nivel que posee un estudiante para identificar, interpretar y opinar sobre el tema que contiene un texto. Este nivel se refleja en cuatro etapas: deficiente, en inicio, en proceso y logrado.</p>					

ANEXO 3

Variable 1: Estrategias metacognitivas

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> Definición de objetivos y metas Selección de estrategias 	1, 2, 3	Ordinal	Bueno
	<ul style="list-style-type: none"> Comparación de la tarea con aprendizajes previos 	4, 5, 6, 7		
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> Realización y control de la actividad Factores que inciden en la concentración 	11	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre	Regular
	<ul style="list-style-type: none"> Distribución de recursos 	12, 13, 14 15, 16, 17, 18		
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Verifica el proceso de aprendizaje 	19, 20, 21, 22		Malo
	<ul style="list-style-type: none"> Valora la estrategia 			

ANEXO 4

Variable 2: Comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
Literal	<ul style="list-style-type: none"> Identifica frases Precisa espacio tiempo Identifica a los personajes 	1, 2, 3, 6, 7, 12, 16, 18		
	<ul style="list-style-type: none"> Deduce enseñanzas y mensajes Plantea ideas sobre el contenido Infiere el significado de palabras Infiere secuencias lógicas 	4, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 19	Ordinal 1 = Correcto 0= incorrecto	Logrado En proceso En inicio
Criterial	<ul style="list-style-type: none"> Juzga el contenido de un texto Capta sentidos implícitos Emite juicio frente al tema tratado Saberes previos 	5, 10, 15, 20		

ANEXO 5

BASE DE DATOS

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS																														
PLANIFICACIÓN										SUPERVISIÓN								EVALUACIÓN												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22									
1	5	5	5	4	5	3	4	3	5	5	44	3	4	4	5	4	4	1	5	5	32	3	4	4	4	4	16	3	92	3
2	4	4	5	5	5	5	3	4	4	4	43	3	4	3	5	3	4	3	4	3	29	2	3	3	3	4	13	2	85	3
3	4	5	4	4	5	4	3	3	4	3	39	2	4	5	4	4	3	3	4	3	30	3	3	4	3	4	14	2	83	2
4	4	5	5	3	4	3	4	3	4	5	40	3	5	3	4	3	4	1	5	3	28	2	4	5	5	3	17	3	85	3
5	4	4	4	3	4	2	4	3	4	3	38	2	4	4	3	4	3	3	4	4	28	2	4	4	4	4	16	3	81	2
6	4	4	5	5	4	1	5	2	4	4	38	2	4	4	4	2	4	1	5	4	28	2	4	4	4	4	16	3	82	2
7	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	33	2	4	3	5	5	4	3	3	3	30	3	3	5	5	4	17	3	80	2
8	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	38	2	3	3	3	3	3	2	4	3	24	2	3	3	3	3	12	2	71	2
9	4	4	5	5	4	4	4	4	3	3	40	3	3	3	5	3	5	3	4	4	30	3	3	5	3	3	14	2	84	3
10	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	35	2	4	3	4	3	3	3	3	4	27	2	3	4	2	3	12	2	75	2
11	5	5	5	4	4	5	3	5	5	5	45	3	5	4	5	4	3	3	5	4	33	3	4	5	3	5	17	3	95	3
12	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	23	1	2	2	3	2	2	2	2	2	17	1	2	2	3	2	3	1	49	1
13	5	5	5	4	3	1	5	5	3	4	40	3	4	3	4	5	4	1	5	4	30	3	4	5	3	4	16	3	86	3
14	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	46	3	5	3	4	4	5	5	0	3	35	3	4	5	5	5	19	3	100	3
15	5	4	4	4	5	3	5	4	2	3	39	2	4	3	3	5	4	3	4	4	30	3	5	5	5	4	19	3	88	3
16	4	4	3	4	5	3	4	4	3	5	39	2	5	5	3	3	3	3	4	5	31	3	5	5	5	5	20	3	90	3
17	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	34	2	5	4	4	4	3	2	3	4	29	2	3	4	4	3	14	2	77	2
18	4	4	5	5	4	3	4	5	5	4	43	3	5	5	5	4	4	2	4	5	34	3	3	4	4	3	16	3	93	3
19	4	5	4	5	5	3	5	4	3	4	42	3	4	3	4	5	4	4	3	3	30	3	4	5	5	4	18	3	90	3
20	4	5	4	5	4	3	4	3	3	5	40	3	4	4	5	5	4	3	5	4	34	3	5	5	4	4	18	3	92	3
21	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	43	3	5	4	4	5	4	4	4	5	35	3	4	4	4	4	16	3	94	3
22	3	4	4	5	4	3	3	5	3	3	38	2	3	3	3	2	3	3	3	3	23	2	3	4	3	3	13	2	71	2
23	5	5	5	5	5	3	5	3	5	3	44	3	5	5	5	5	5	5	5	5	39	3	5	5	5	5	20	3	103	3
24	4	5	5	5	4	3	5	3	4	4	42	3	3	3	5	5	4	1	4	4	29	2	3	5	3	3	14	2	85	3
25	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	23	1	3	2	2	2	2	2	2	2	18	1	2	2	3	2	3	1	50	1
26	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	35	2	3	4	3	3	3	3	3	4	27	2	4	5	4	4	17	3	79	2
27	4	3	3	4	4	3	2	3	4	3	39	2	4	4	3	2	2	3	2	2	33	2	2	5	4	2	14	2	76	2
28	4	3	3	4	3	2	5	3	4	3	34	2	5	5	4	4	3	3	4	3	31	3	2	5	5	4	16	3	81	2
29	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	38	2	4	3	5	4	2	3	3	4	28	2	4	4	4	3	15	2	78	2
30	5	5	5	4	4	3	4	4	4	5	43	3	5	5	5	4	3	4	5	5	38	3	5	5	4	3	17	3	96	3
31	5	5	5	4	3	4	4	4	3	4	42	3	5	5	5	4	3	5	5	4	36	3	4	5	4	3	16	3	94	3
32	5	4	5	5	4	3	5	3	3	5	42	3	4	3	5	4	4	2	5	5	32	3	3	5	3	4	15	2	89	3
33	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	43	3	5	5	5	4	3	2	5	4	33	3	5	5	4	4	18	3	94	3
34	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	43	3	4	4	5	5	5	1	5	4	33	3	5	5	5	5	20	3	96	3
35	4	3	3	4	4	2	4	3	2	3	32	2	3	3	4	4	2	3	4	4	27	2	4	4	4	3	15	2	74	2
41	5	2	5	5	5	3	5	3	3	5	41	3	4	3	5	4	3	3	5	4	31	3	3	5	4	3	15	2	87	3
42	5	5	5	5	5	3	5	4	3	5	45	3	5	4	5	3	4	2	5	4	32	3	3	5	5	4	17	3	94	3
43	4	4	4	5	4	3	5	5	4	5	43	3	4	4	3	3	4	3	3	5	29	2	4	5	4	5	19	3	90	3
44	3	4	5	5	3	3	3	4	3	4	37	2	3	2	5	5	4	5	3	5	32	3	4	5	3	4	16	3	85	3
45	4	4	5	5	4	3	5	4	3	5	42	3	4	5	5	5	4	5	4	5	37	3	4	4	5	5	18	3	97	3
46	3	5	4	5	4	3	5	4	3	4	40	3	4	3	4	3	3	3	4	5	29	2	4	5	5	4	18	3	87	3
47	4	4	4	5	5	3	5	3	2	5	40	3	5	3	3	3	3	3	4	4	30	3	4	4	4	3	15	2	85	3
48	5	5	5	5	5	3	3	3	5	5	44	3	5	4	3	4	4	3	4	5	32	3	4	4	4	4	16	3	92	3
49	3	5	5	3	4	3	5	3	3	3	37	2	3	4	5	3	3	3	3	5	29	2	4	3	3	3	13	2	79	2
50	4	5	5	4	5	4	5	3	3	5	43	3	4	5	4	5	4	4	5	5	36	3	4	5	5	4	18	3	97	3
51	3	2	4	3	4	3	3	2	5	3	33	2	5	4	1	1	3	2	2	2	22	2	3	3	3	2	11	2	66	2
52	5	5	5	5	5	4	5	3	3	5	45	3	5	5	5	5	1	5	5	3	34	3	3	5	3	5	16	3	95	3
53	3	4	5	5	4	4	5	5	3	5	43	3	5	4	5	4	3	3	5	5	34	3	4	5	4	4	17	3	94	3
54	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	35	2	4	4	4	4	3	4	4	4	31	3	4	4	4	4	16	3	82	2
55	4	5	4	5	5	3	5	3	4	3	43	3	3	4	5	5	4	2	5	5	33	3	5	5	3	4	17	3	93	3
56	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	43	3	4	4	4	4	4	4	4	4	32	3	4	4	4	4	16	3	91	3
57	4	5	4	5	5	3	3	4	5	4	43	3	4	5	5	5	5	3	5	5	37	3	5	4	5	5	19	3	99	3
58	5	4	4	4	4	4	5	4	3	5	42	3	5	5	5	4	3	3	4	5	34	3	5	5	5	5	20	3	96	3
59	4	3	4	5	5	3	4	4	4	5	41	3	4	4	5	4	3	3	3	3	29	2	2	3	3	2	10	2	80	2
60	4	5	5	4	5	3	5	3	4	5	43	3	5	4	4	4	4	4	4	5	34	3	4	5	4	4	17	3	94	3
61	4	4	3	4	4	3	5	5	3	5	40	3	3	2	5	5	3	2	3	4	27	2	5	4	4	4	17	3	84	3
62	4	4	4	5	5	3	5	5	4	5	44	3	5	5	4	5	4	4	4	5	36	3	5	5	4	4	18	3	98	3
63	4	3	5	5	5	3	5	4	4	5	43	3	3	5	5	5	4	3	4	5	34	3	4	5	5	5	19	3	96	3
64	5	5	5	4	4	3	5	4	4	4	43	3	5	4	5	5	4	4	5	4	36	3	5	5	5	5	20	3	99	3
65	4	3	4	3	3	4	5	4	3	3	36	2	4	3	4	2	4	3	4	4	28	2	4	4	3	4	15	2	79	2
66	3	3	3	4	3	3	3	1	3	29	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	21	2	3	2	3	11	2	61	2	
67	3	4	4	4	4	2	5	3	2	3	34	2	3																	

ANEXO 6

COMPRESIÓN LECTORA

	LITERAL										INFERENCIAL										CRITERIAL										
	1	2	3	6	7	12	16	18	5	13	3	4	8	9	11	13	14	17	19	6	10	15	20	3							
1	0	1	1	0	1	1	1	0	5	13	3	1	1	1	0	0	1	1	1	6	15	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3
2	0	1	1	1	0	1	1	0	5	13	3	1	0	0	0	1	0	1	0	3	8	1	0	1	0	0	1	5	1	9	1
3	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	0	0	0	0	1	1	0	2	6	1	0	1	0	0	1	5	1	9	1
4	1	1	1	0	1	0	1	1	6	15	3	1	0	0	0	0	0	1	1	3	8	1	1	1	1	1	4	20	4	16	3
5	1	1	0	0	1	1	1	0	5	13	3	1	1	0	0	0	0	1	0	3	8	1	1	0	1	1	3	15	3	14	3
6	1	1	0	0	1	1	1	1	6	15	3	0	1	0	1	0	1	0	0	3	8	1	1	1	0	0	2	10	1	11	2
7	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	1	1	0	1	1	1	7	18	4	1	1	0	1	3	15	3	16	3
8	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	0	0	0	1	0	1	4	10	1	1	1	1	1	4	20	4	14	3
9	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	0	0	1	1	1	1	0	6	13	3	1	1	1	0	3	11	3	14	3
10	1	1	1	1	1	1	1	0	7	18	4	1	1	0	1	0	0	1	1	6	13	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3
11	1	1	1	1	0	1	1	1	7	18	4	1	1	0	1	0	0	1	1	6	13	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3
12	1	1	1	1	0	1	1	1	7	18	4	1	1	0	0	0	0	0	0	3	8	1	1	1	1	1	4	20	4	14	3
13	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	0	0	0	0	1	0	3	8	1	1	1	0	1	3	15	3	12	2
14	1	0	0	0	1	0	1	1	4	10	1	1	1	1	1	0	0	1	0	5	13	3	1	1	1	0	3	15	3	12	2
15	0	1	1	1	1	0	1	1	7	18	4	1	1	0	1	1	0	1	0	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3
16	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	0	1	1	1	1	1	1	7	18	4	0	1	1	1	3	15	3	16	3
17	1	1	1	1	1	1	1	1	8	20	4	1	0	1	0	0	1	1	1	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	17	4
18	1	1	1	1	1	1	1	0	7	18	4	1	1	0	0	0	0	1	1	4	10	1	1	1	1	1	4	20	4	16	3
19	1	1	1	0	1	1	1	0	6	15	3	1	1	1	0	1	0	1	0	5	13	3	1	1	1	0	3	15	3	14	3
20	1	1	1	1	1	1	1	0	7	18	4	1	1	1	1	0	1	1	1	7	18	4	1	1	1	1	4	20	4	17	4
21	1	1	0	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	0	1	0	1	0	1	5	13	3	1	0	1	1	3	15	3	14	3
22	1	1	0	0	1	0	0	1	4	10	1	1	1	1	0	1	0	0	0	4	10	1	1	1	0	0	2	10	1	10	1
23	1	1	1	1	1	0	1	0	6	15	3	1	1	0	1	1	1	1	1	7	18	4	1	1	0	0	2	10	1	16	3
24	0	1	1	1	1	0	1	0	5	13	3	1	0	0	0	0	0	1	0	3	8	1	0	1	0	0	1	5	1	9	1
25	1	1	0	1	1	0	0	1	5	13	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	1	5	1	7	1
26	0	1	1	1	0	0	1	1	6	15	3	1	1	1	0	1	1	1	1	7	18	4	1	1	0	1	3	15	3	16	3
27	0	1	1	1	0	1	0	1	5	13	3	1	0	1	1	0	0	1	0	4	10	1	0	1	1	1	3	15	3	12	2
28	1	1	1	0	0	1	1	0	5	13	3	1	0	0	1	0	0	1	0	3	8	1	0	1	0	0	1	5	1	9	1
29	1	1	0	0	0	0	1	0	3	8	1	1	0	0	0	0	1	0	3	8	1	0	1	0	0	1	2	10	1	8	1
30	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	0	1	1	0	0	1	0	4	10	1	1	1	0	0	2	10	1	12	2
31	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	1	0	0	1	0	1	6	15	3	1	1	0	0	2	10	1	14	3
32	0	1	1	0	0	1	0	0	3	8	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	5	1	0	0	0	1	1	5	1	6	1
33	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	1	1	1	0	1	1	7	18	4	0	1	0	1	2	10	1	16	3
34	1	1	0	1	1	1	1	0	6	15	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	1	0	0	0	0	0	1	8	1	
35	1	1	1	1	1	1	1	0	7	18	4	0	1	0	0	0	1	0	0	3	8	1	0	0	1	0	1	5	1	11	2
36	1	1	1	1	1	1	0	0	6	15	3	1	0	1	1	0	0	1	0	4	10	1	1	0	1	1	3	15	3	13	3
37	0	1	1	1	0	1	1	0	5	13	3	1	0	1	0	1	1	1	1	6	15	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3
38	1	1	1	0	1	0	0	1	5	13	3	1	1	0	0	0	0	1	0	3	8	1	0	0	0	1	1	5	1	9	1
39	0	1	1	1	1	1	1	1	7	18	4	1	0	0	1	0	1	1	1	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3
40	1	1	1	0	1	1	1	1	7	18	4	1	0	1	1	1	1	1	1	7	18	4	0	1	0	0	1	5	1	16	3
41	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	0	0	1	1	0	0	5	13	3	0	1	0	1	3	15	3	13	3
42	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	1	0	0	1	1	0	6	13	3	1	1	0	1	3	15	3	14	3

43	1	1	1	1	1	0	1	0	6	15	3	1	1	1	1	0	0	1	1	6	15	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3	
44	1	1	0	0	0	1	0	0	3	8	1	1	0	0	1	0	1	1	1	5	13	3	1	0	0	0	1	5	1	9	1	
45	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	0	1	1	0	1	1	1	6	15	3	1	1	1	1	4	20	4	16	3	
46	0	1	1	1	1	0	0	0	4	10	1	1	0	0	1	0	0	1	0	3	8	1	1	1	0	0	2	10	1	9	1	
47	1	1	0	1	1	0	1	0	5	13	3	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	15	3	1	1	0	1	3	15	3	14	3
48	1	1	1	1	1	0	0	0	5	13	3	1	0	1	0	0	1	1	1	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	14	3	
49	1	1	1	1	1	0	0	1	6	15	3	1	1	1	0	0	0	0	0	3	8	1	1	1	1	0	2	10	1	11	2	
50	0	1	1	1	1	0	1	0	5	13	3	1	0	1	0	0	0	1	1	5	13	3	1	1	1	0	3	15	3	13	3	
51	0	1	1	1	0	1	1	1	6	15	3	1	0	0	0	0	0	1	1	1	4	10	1	1	1	1	4	20	4	14	3	
52	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	1	0	1	1	1	1	1	7	18	4	0	0	0	0	0	0	1	13	3	
53	1	1	1	1	1	1	1	0	7	18	4	1	1	0	0	1	1	1	1	5	13	3	1	1	1	0	3	15	3	15	3	
54	0	1	1	1	1	1	0	0	5	13	3	0	1	0	1	0	1	1	1	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	14	3	
55	1	1	1	1	1	1	1	1	8	20	4	1	1	0	1	0	1	1	0	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	17	4	
56	1	1	1	1	0	0	0	0	4	10	1	1	0	0	0	0	0	1	0	2	5	1	1	0	0	0	1	5	1	7	1	
57	1	1	1	1	0	1	1	0	6	15	3	1	1	0	1	0	1	1	0	5	13	3	1	1	1	1	4	20	4	15	3	
58	1	1	1	1	1	0	0	0	5	13	3	1	1	1	0	0	0	0	0	3	8	1	1	0	0	0	1	5	1	9	1	
59	0	1	1	1	1	1	1	0	6	15	3	1	0	0	1	1	1	1	1	6	15	3	1	1	1	0	3	15	3	15	3	
60	0	1	1	1	1	1	1	1	7	18	4	1	1	0	1	0																

ANEXO 7

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: V1 estrategias metacognitivas

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinen		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: planificación							
1	Determino mis objetivos frente a una actividad propuesta.	X		X		X		
2	Organizo mi tiempo para lograr mis objetivos.	X		X		X		
3	Me propongo lograr la meta en la tarea propuesta.	X		X		X		
4	Antes de empezar a resolver la actividad propuesta, decido primero como realizarlo.	X		X		X		
5	De acuerdo con los datos que tengo, selecciono la estrategia para resolver la actividad.	X		X		X		
6	Cambio de estrategias para resolver la tarea propuesta.	X		X		X		
7	Repaso mis apuntes antes de resolver un examen	X		X		X		
8	Aplico técnicas pasadas para resolver tareas nuevas.	X		X		X		
9	Conozco la calificación que voy a obtener al desarrollar la tarea propuesta.	X		X		X		
10	Me motiva desarrollar la actividad a partir de mi propia iniciativa.	X		X		X		
14	Me pregunto si estoy aprendiendo, de lo contrario, solicito ayuda.	X		X		X		
15	Me concentro con facilidad mientras estoy desarrollando alguna tarea.	X		X		X		

16	Mis problemas personales no me impiden lograr la meta.	X		X		X		
17	Organizo mi tiempo para culminar la actividad propuesta.	X		X		X		
18	Busco otras fuentes de información que me ayuden a lograr la meta propuesta.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: evaluación	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias fueron usadas de manera óptima.	X		X		X		
20	Verifico mis respuestas usando a través de argumentos.	X		X		X		
21	Evaluó la estrategia que he utilizado para plantear otra o mejorarlo.	X		X		X		
22	Supero las dificultades que he podido encontrar en el proceso de desarrollo de alguna tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Se observa suficiencia**

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

Apellidos y nombres del juez validador. **DNI: 40473749**

Especialidad del validador: Licenciado en Lenguaje y Literatura por la UNMSM, Maestría en Didáctica de la Comunicación por la Universidad Enrique Guzmán y Valle, Experiencia docente de 15 años en el nivel universitario, experiencia docente en cursos de Metodología de Investigación en universidades e instituto.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

14 de junio de 2021

Mgr. Daniel Pachas Vélez

Firma del Experto Informante.

ANEXO 8

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: V1 estrategias metacognitivas

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: planificación							
1	Determino mis objetivos frente a una actividad propuesta.	X		X		X		
2	Organizo mi tiempo para lograr mis objetivos.	X		X		X		
3	Me propongo lograr la meta en la tarea propuesta.	X		X		X		
4	Antes de empezar a resolver la actividad propuesta, decido primero como realizarlo.	X		X		X		
5	De acuerdo con los datos que tengo, selecciono la estrategia para resolver la actividad.	X		X		X		
6	Cambio de estrategias para resolver la tarea propuesta.	X		X		X		
7	Repaso mis apuntes antes de resolver un examen	X		X		X		
8	Aplico técnicas pasadas para resolver tareas nuevas.	X		X		X		
9	Conozco la calificación que voy a obtener al desarrollar la tarea propuesta.	X		X		X		
10	Me motiva desarrollar la actividad a partir de mi propia iniciativa.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: supervisión	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Planteo supuestas soluciones mediante diversas formas de razonamiento.	X		X		X		
12	Pruebo con ejemplos de forma inductiva o deductiva	X		X		X		
13	Reconozco mis limitaciones y logros	X		X		X		
14	Me pregunto si estoy aprendiendo, de lo contrario, solicito ayuda.	X		X		X		
15	Me concentro con facilidad mientras estoy desarrollando alguna tarea.	X		X		X		
16	Mis problemas personales no me impiden lograr la meta.	X		X		X		
17	Organizo mi tiempo para culminar la actividad propuesta.	X		X		X		
18	Busco otras fuentes de información que me ayuden a lograr la meta propuesta.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: evaluación	Si	No	Si	No	Si	No	

19	Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias fueron usadas de manera óptima.	X		X		X		
20	Verifico mis respuestas usando a través de argumentos.	X		X		X		
21	Evaluó la estrategia que he utilizado para plantear otra o mejorarlo.	X		X		X		
22	Supero las dificultades que he podido encontrar en el proceso de desarrollo de alguna tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Se observa suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. **DNI: 25844756**

Especialidad de la validadora: Licenciada en Educación por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo; estudios de doctorado en Educación por la UNIFÉ, experiencia docente en cursos de Metodología de Investigación y Seminario de Tesis en la UTP y UCV.

18 de junio de 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Mgtr. Patricia Verónica Ponce Tello

Firma del Experto Informante.

ANEXO 9

Carta de autorización para aplicar el instrumento



Universidad Nacional
Federico Villarreal

FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Carta N° 001-2022-EPES-FE-UNFV.

Lima, 14 de julio del 2022

Doctora

ESTRELLA A. ESQUIAGOLA ARANDA
JEFA DE LA ESCUELA DE POSGRADO
Universidad César Vallejo – Filial Lima Campus Los Olivos

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente, y a la vez, comunicarle que a la Sra. **MARIA GRACIELA CHACON CAMILO**, identificada con DNI N° 07620561 y Código de Matrícula N° 7001223645, estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria, de su digna institución, ha cumplido con presentar su Proyecto de Tesis:

En tal sentido, la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de esta Casa Superior de Estudios, otorga el permiso y brinda las facilidades del caso, con los estudiantes del 1er. Ciclo, para realizar la aplicación de Instrumentos y recolección de datos del Trabajo de Investigación.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad, para expresarle las muestras de mi consideración más distinguida.

Atentamente,



Dr. **Jorge Eduardo Bendezu Hernández**
DIRECTOR
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION
SECUNDARIA



Firmado digitalmente por:
NAVARRO QUISEP Florbel
Rodrigo PAU 20170904099 esb
Módulo: Soy V+ E
Fecha: 14/07/2022 20:27:55-0500

Dr. Florbel Rodrigo Navarro Quispe
DECANO
FACULTAD DE EDUCACION

FRN0222/22

ANEXO 10

Instrumentos validados para su aplicación

Cuestionario estrategias metacognitivas

Estimado(a) estudiante:

El presente instrumento tiene por finalidad conocer los niveles de estrategias metacognitivas y de comprensión lectora que poseen los estudiantes universitarios. Se resuelve el anonimato del encuestado. Por tanto, se requiere que las respuestas sean lo más sinceras posibles para la efectividad de la investigación. Marque con un aspa la alternativa o escriba la respuesta que considere más conveniente.

Variable 1: Estrategias metacognitivas						
Dimensión 1: Planificación		nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
1	Determino mis objetivos frente a una actividad propuesta.					
2	Organizo mi tiempo para lograr mis objetivos.					
3	Me propongo lograr la meta en la tarea propuesta.					
4	Antes de empezar a resolver la actividad propuesta, decido primero como realizarlo.					
5	De acuerdo con los datos que tengo, selecciono la estrategia para resolver la actividad.					
6	Cambio de estrategia para resolver la tarea propuesta.					
7	Repaso mis apuntes antes de resolver un examen.					
8	Aplico técnicas pasadas para resolver tareas nuevas.					
9	Conozco la calificación que voy a obtener al desarrollar la tarea propuesta.					
10	Me motiva desarrollar la actividad a partir de mi propia iniciativa.					
Dimensión 2: Supervisión		nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
11	Planteo soluciones mediante diversas formas de razonamiento.					
12	Pruebo con ejemplos de forma inductiva o deductiva.					

13	Reconozco mis limitaciones y logros.					
14	Si no estoy aprendiendo, solicito ayuda.					
15	Me concentro con facilidad cuando estoy desarrollando alguna tarea.					
16	Mis problemas personales no me impiden lograr la meta.					
17	Organizo mi tiempo para culminar la actividad propuesta.					
18	Busco otras fuentes de información que me ayuden a lograr la meta propuesta.					
Dimensión 3: Evaluación		nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
19	Reviso el proceso de resolución, reconociendo si las estrategias usadas fueron óptimas.					
20	Verifico mis respuestas.					
21	Evaluó la estrategia que he utilizado para plantear otra o mejorarlo.					
22	Supero las dificultades que he podido encontrar en la realización de alguna tarea.					

Adaptado de: Carhuaz, Angélica. (2017). *Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria SJL - 2017.* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima.

Test de comprensión lectora

FRAGMENTO N. 1

Los árboles de la goma son encontradas en Sur América, en Centro América, Este de las Indias y África. Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche, los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase. El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar, esta masa se produce variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:
a) minas c) arcilla
b) árboles d) minerales

2. El ácido usado en la producción de la goma es:
a) nítrico c) clorhídrico
b) acético d) sulfúrico

3. Para producir variaciones de goma, primero se debe...
a) enrollar, lavar y secar b) sacarlo con una vasija c) vertirlo en una tina de látex
d) cortarlo verticalmente

4. Cuál será el título más apropiado para la lectura:
a) La extinción del árbol de goma
b) Importancia del látex para la economía
c) La coagulación del látex
d) Proceso de extracción del látex

5. ¿Crees que la extracción de estos recursos como el petróleo y caucho es beneficioso? Explíquelo en dos líneas.

.....
.....

FRAGMENTO N. 2

Durante once años, Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo. En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el teléfono estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera, el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero. Al principio, el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación, el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, con la complejidad de la vida moderna, el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aun los continentes están conectados por cables a través del océano. El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo, este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

6. Un sistema intrincado es:

- a) Complicado
- b) Antiguo
- c) Radical
- d) Intrincado

7. Cuando Samuel Morse pudo crear su invento gracias a la inversión del Congreso.

- a) A principios de los 30´
- b) En 1843
- c) En 1844
- d) A finales de los 30´

8. Cuando Morse deseaba experimentar su invención significaba

- a) La aplicación de principios
- b) Poner a prueba una hipótesis
- c) Llevar a la práctica la idea
- d) Realizar experiencias

9. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:

- a) Los efectos del telégrafo
- b) El telégrafo
- c) El perfeccionamiento del telégrafo
- d) La telegrafía sin hilos

10. ¿Crees que el telégrafo es importante en la actualidad? Explíquelo en dos líneas.

.....

.....

FRAGMENTO N. 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaban mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno Ahuanari-autóctono de la región, sin historia y sin anhelos representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El Matero – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentando, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último –Sangama- pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que

se había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado al parecer a la postre.

11. En relación con el medio, Ahuanari representaba

- a) Un personaje común
- b) Un integrante de la región
- c) Un foráneo del lugar
- d) Un nativo de la región

12. El en fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:

- a) Similares
- b) Diferentes
- c) Análogas
- d) Coetáneas

13. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:

- a) La visión de un selvático
- b) La caracterización de tres personajes en la selva

- c) La concepción del mundo en la selva
- d) La selva y su historia

14. Sangama es un personaje proveniente de:

- a) Grupos civilizados
- b) Generaciones sin historia
- c) Un pasado glorioso
- d) Una historia sin renombre

15. ¿Por qué es importante conocer y difundir la cultura selvática? Explíquelo en dos líneas.

.....
.....

FRAGMENTO N. 4

Hacia el final del siglo XVII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias: Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y el océano, y en los gases simples de la atmósfera. Estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban. A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas; a la segunda, el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

16. El primer grupo de sustancias se refiere a

- a) Cuerpos gaseosos
- b) Minerales
- c) Sales marinas
- d) Gases simples

17. A partir de la lectura se puede inferir que

- a) La sal estuvo presente en el planeta antes que la gasolina.
- b) El aceite existió antes que el caucho.
- c) Las rocas aparecieron después que el alcohol
- d) El caucho y el agua aparecieron en la misma época.

18. Este fragmento trata sobre:

- a) Transformación de las sustancias de la naturaleza.
- b) Fuentes químicas
- c) Sustancias de los seres vivos
- d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza

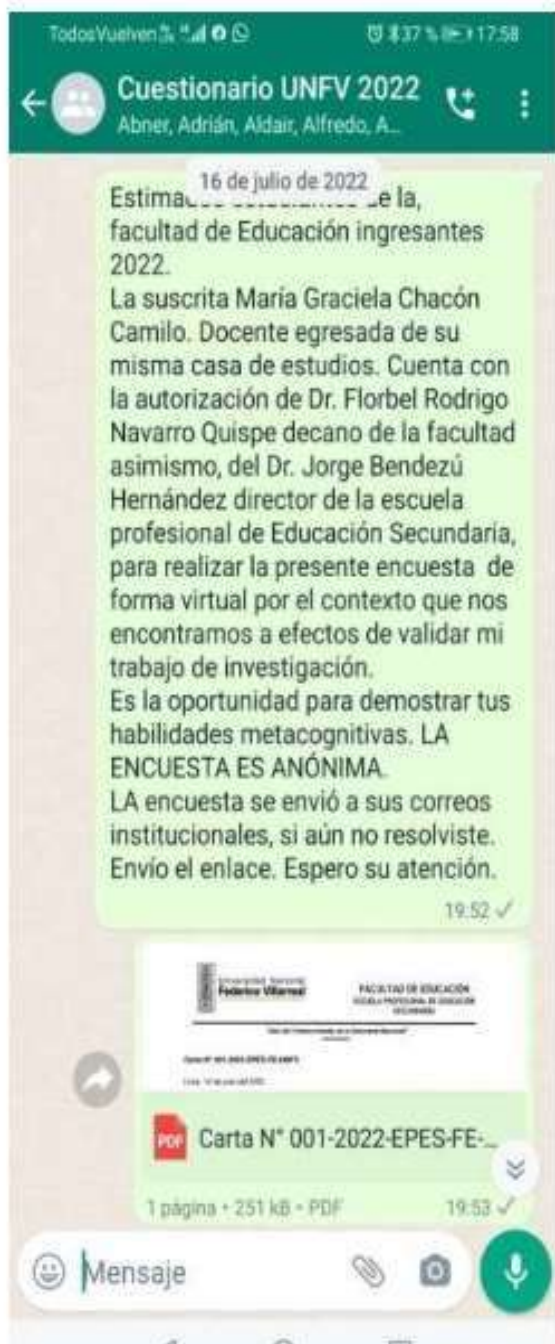
19. Señale Ud. la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.

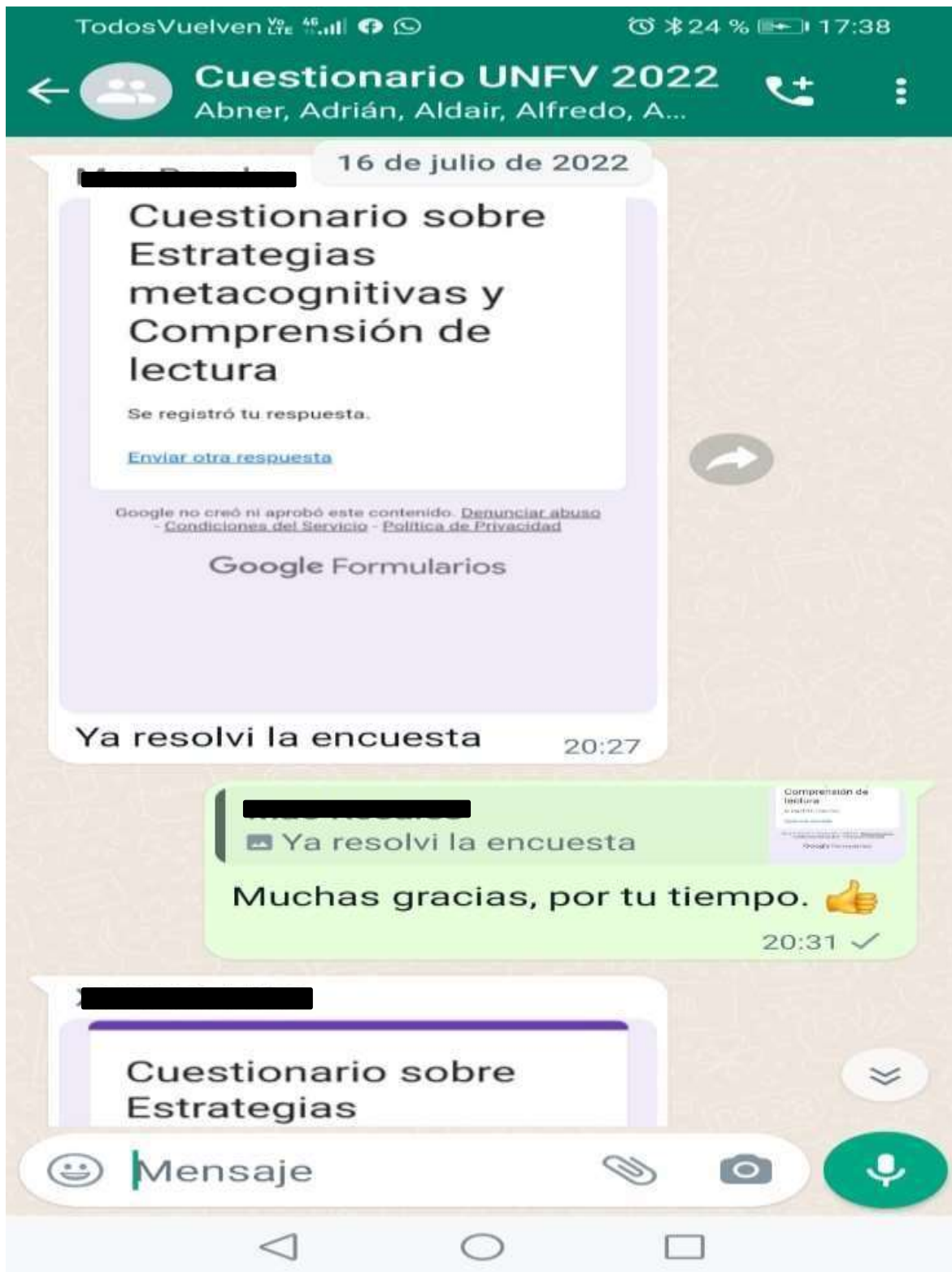
- a) No dependen de la naturaleza viviente
- b) Son relativamente fuertes
- c) No sufren transformaciones
- d) Son sustancias combustibles

20. ¿Qué opinas sobre la explotación de ciertos recursos como el petróleo?

.....
.....

Adaptado de: Violeta Tapia y Maritza Silva. (1982). *Test de comprensión lectora*.









UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, VEGA VILCA CARLOS SIXTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias Metacognitivas y la Comprensión Lectora en Estudiantes de I Ciclo de una Universidad Pública de Lima ,2022

", cuyo autor es CHACON CAMILO MARIA GRACIELA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y 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, 08 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VEGA VILCA CARLOS SIXTO DNI: 09826463 ORCID 0000-0002-2755-8819	Firmado digitalmente por: CVEGACS el 08-08-2022 12:17:37

Código documento Trilce: TRI - 0402825