



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Metacognición, motivación y comprensión lectora en
estudiantes de educación secundaria, de El Agustino,
Lima, 2021

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTOR EN EDUCACIÓN

AUTOR:

Tapia Alvarez, Jose Ramiro (**ORCID:** 0000-0001-8528-6332)

ASESOR:

Dr. Rodríguez Galán, Darién Barramedo (**ORCID:** 0000-0001-6298-7419)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

A mi compañera Anita, por su incondicional fe depositada en mi persona, a Estrella, cuyos consejos ayudaron a orientar el camino, a mis padres, por su gran paciencia, a mi hijo Jose Ángel, a mis queridos Bimbo, Dodo, Sam, Tormenta, Luna y a los siempre recordados Beethoven, Valentino y Floppy.

Agradecimiento

Expreso mi agradecimiento a Dios, por darme las energías y motivaciones para poder cristalizar estos deseos de superación. Agradezco también a mi asesor, Dr. Darien Rodríguez por el ánimo y las orientaciones brindadas, a los docentes de la Universidad César Vallejo por su valiosa enseñanza y amistad, a la universidad, por darnos esta oportunidad para continuar ampliando nuestros horizontes formativos, a todos aquellos que han contribuido al desarrollo de la investigación y a los amigos y amigas que conocí durante este recorrido académico.

Índice de contenidos

| | |
|---|-----------|
| Carátula | |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Índice de contenidos..... | iv |
| Índice de tablas | v |
| Índice de figuras | vi |
| Resumen | vii |
| Abstract | viii |
| Resumo | ix |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 4 |
| III. METODOLOGÍA | 21 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 21 |
| 3.2 Operacionalización de variables..... | 22 |
| 3.3 Población, muestra y muestreo | 23 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 25 |
| 3.4.1 Validez | 26 |
| 3.4.2 Confiabilidad | 26 |
| 3.5 Procedimientos | 27 |
| 3.6 Método de análisis de datos..... | 27 |
| 3.7 Aspectos éticos | 28 |
| IV. RESULTADOS | 29 |
| 4.1 Resultados descriptivos..... | 29 |
| 4.2 Prueba de normalidad..... | 32 |
| 4.3 Prueba de hipótesis general y específica | 33 |
| V. DISCUSIÓN | 38 |
| VI. CONCLUSIONES | 47 |
| VII. RECOMENDACIONES | 48 |
| VIII. PROPUESTA | 49 |
| REFERENCIAS | 53 |
| ANEXOS | |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 <i>Muestra estratificada de la población sujeta de estudio</i> | 25 |
| Tabla 2 <i>Relación de validadores</i> | 26 |
| Tabla 3 <i>Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación</i> | 27 |
| Tabla 4 <i>Pruebas de normalidad</i> | 32 |
| Tabla 5 <i>Correlación de orden entre la metacognición, motivación y la comprensión lectora</i> | 33 |
| Tabla 6 <i>Correlación de orden entre la metacognición, la comprensión lectora y el nivel literal</i> | 34 |
| Tabla 7 <i>Correlación de orden entre la metacognición, la comprensión lectora y el nivel inferencial</i> | 35 |
| Tabla 8 <i>Correlación de orden entre la metacognición, la comprensión lectora y el nivel crítico</i> | 36 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 <i>Esquema de Investigación</i> | 22 |
| Figura 2 <i>Determinación de muestra con el STATS</i> | 24 |
| Figura 3 <i>Diagrama de barras de los niveles alcanzados en la Metacognición</i> | 29 |
| Figura 4 <i>Diagrama de barras agrupadas de los niveles alcanzados en la metacognición</i> | 29 |
| Figura 5 <i>Diagrama de barras de la Motivación</i> | 30 |
| Figura 6 <i>Diagrama de barras agrupadas de las dimensiones de la motivación</i> | 30 |
| Figura 7 <i>Diagrama de barras de los niveles de comprensión lectora</i> | 31 |
| Figura 8 <i>Diagrama de barras agrupadas de las dimensiones de la Comprensión Lectora</i> | 31 |

Resumen

El problema de investigación se orientó a determinar de qué manera se relaciona la metacognición, la motivación y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. La metodología empleada fue el método inductivo, con enfoque cuantitativo, de tipo básica y diseño correlacional de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 761 estudiantes del VI Ciclo de educación secundaria de las instituciones educativas de El Agustino. Se emplearon encuestas para las dos primeras variables y una prueba de conocimiento para la última de ellas. Para determinar la confiabilidad del instrumento se empleó el alfa de Cronbach y el Kr20, los resultados conseguidos fueron de ,947 ,865 y ,820 respectivamente. Para el análisis de datos se recurrió a la prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que arrojó un nivel de correlación de 6.044487. En cuanto al estadístico de normalidad se utilizó la prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), la misma que presenta valores de $p=0.000<0.05$. Se concluye que, La metacognición y la motivación se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de El Agustino, Lima 2021.

Palabras clave: Metacognición, motivación, comprensión lectora.

Abstract

The research problem aimed to determine how metacognition, motivation and reading comprehension are related in high school students. The methodology used was the inductive method, with quantitative approach, basic type and cross-sectional correlational design. The sample was composed of 761 students of the VI Cycle of secondary education of the educational institutions of El Agustino. Surveys were used for the first two variables and a knowledge test for the last one. To determine the reliability of the instrument, Cronbrach's alpha and Kr20 were used; the results obtained were .947, .865 and .820 respectively. For data analysis, the $Z(1-\alpha/2)$ test was used, which yielded a correlation level of 6.044487. As for the normality statistic, the normality test (Kolgomorov-Smirnov) was used, which presents values of $p=0.000<0.05$. It is concluded that metacognition and motivation are significantly related to the reading comprehension of the students of El Agustino, Lima 2021.

Key words: Metacognition, motivation, reading comprehension.

Resumo

O problema da pesquisa teve como objetivo determinar como o metacognição, a motivação e a compreensão de leitura estão relacionados nos alunos do ensino médio. A metodologia utilizada foi o método indutivo, com uma abordagem quantitativa, básica e com um projeto correlacional transversal. A amostra consistiu de 761 alunos do sexto ciclo do ensino médio nas instituições de ensino de El Agustino. Foram usadas pesquisas para as duas primeiras variáveis e um teste de conhecimento para a última. Para determinar a confiabilidade do instrumento, foram utilizados os alfa Cronbach e Kr20, e os resultados obtidos foram .947, .865 e .820, respectivamente. Para análise dos dados, foi utilizado o teste $Z(1-\alpha/2)$, que resultou num nível de correlação de 6,044487. Quanto à estatística de normalidade, foi utilizado o teste de normalidade (Kolgomorov-Smirnov), que mostrou valores de $p=0,000 < 0,05$. Se colige que o metacognição e a motivação estão significativamente relacionados à compreensão de leitura dos alunos de El Agustino, Lima 2021.

Palavras-chave: Metacognição, motivação, compreensão de leitura.

I. INTRODUCCIÓN

La lectura constituye un importante medio para acceder al conocimiento, sin embargo, leer, no se traduce necesariamente en comprender lo leído, esta percepción equivocada, ha regido los programas educativos desde mucho tiempo atrás, partiendo del supuesto que una vez alcanzada la alfabetización (aprender a leer), se comprendía de manera automática, este supuesto habría dificultado la incorporación de nuevas metodologías para la enseñanza y aprendizaje, ejemplo de estas prácticas las encontramos presentes, en el énfasis excesivo que se le otorgaba al modelo de ejercicio, instituido como única alternativa metodológica para potenciar la comprensión de textos, lo cual, según Pinzás (2001), resultaba improductivo, toda vez que las teorías modernas demandaban una formación que supere dicho modelo, pues el conocimiento es sistemático, regulado, congruente y situacional. Afortunadamente, dicha concepción ha cambiado, la alfabetización ya no es vista únicamente como una destreza adquirida en tempranas etapas formativas, sino por todo un cúmulo de saberes, habilidades y recursos que los sujetos edifican durante su vida y en variados escenarios ocasionales, como resultado del intercambio social (Conejos et al., 2017).

Por otro lado, desde siempre ha estado presente la necesidad de comprender aquellas fuerzas que operan para que un individuo obre de una determinada manera, en el escenario escolar, dichas preocupaciones se trasladan en pretender descifrar el rol que asume la motivación en el aprendizaje, dado que, hasta el apego por un área en particular, la satisfacción de realizar una tarea, y la activación de los procesos metacognitivos requerirían de una conducta motivada, Orellana & Baldwin (2018), al respecto, aseveraron que existen pruebas inequívocas del alcance del factor cognitivo y emocional en la mejora comprensiva textual. Asimismo, añadieron que, la tarea debe focalizarse por determinar el nivel de variabilidad existente, a partir de la presencia de esta variable. De igual modo, se requiere además profundizar en los procesos metacognitivos inmersos en la comprensión lectora, Erivelton (2020), sobre el particular, señala que, el lector debe ejecutar una gama de destrezas que le conduzcan a reflexionar sobre la naturaleza de la lectura, en forma sistemática y lúcida. La importancia por amplificar la capacidad comprensiva lectora en las escuelas, pasaría inadvertida por el estado, de no ser por la necesidad de participar en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y las Evaluaciones Censales Estudiantiles (ECE), en los cuales se ve reflejado el escaso desarrollo comprensivo textual que poseen los

estudiantes, principalmente de educación secundaria. Ejemplos de ello, lo evidenciamos en el reporte de resultados PISA, del año 2018, elaborado por Schleicher (2018), donde China aparece colocada en la parte superior del ranking mundial, alcanzando 555 puntos, seguido de Singapur, 549, Macao (China), 525 y Hong Kong (China), 524; mientras que, en esta parte del continente, Chile se sitúa en el puesto 43, seguido de Uruguay, mientras que Perú se ubicó el puesto 64. Asimismo, a partir de los últimos resultados de las ECE, durante el año 2019, se pudo advertir que, el grupo estudiantil del segundo grado de educación secundaria, en el nivel *Satisfactorio*, alcanzó un 22,5% en Lima Metropolitana, superior a regiones como Ucayali (4,8%), San Martín (6,9%) e Ica (15,6%), pero, inferior a los resultados obtenidos por estudiantes de Moquegua (24,6%) y Tacna (27,0%).

Por otra parte, en cuanto a las instituciones educativas de la UGEL 05 (San Juan de Lurigancho y El Agustino), se apreció que, en los resultados de la prueba anteriormente aludida, en dicho grupo etario, en el nivel de logro *Satisfactorio*, la REI 01 alcanzó un 23%, REI 02, un 22%, REI 03 (22%), REI 04, (22%), REI 05, (18%), REI 06, (17%), REI 07 (13%), REI 08, (18%), REI 09, (13%), REI 10, (18%), REI 11, (15%), REI 12, (22%), REI 13, (15%), REI 14, (16%) y REI 15, (12%). Considerando que nuestro estudio se circunscribe en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, y que estos a su vez, forman parte de las últimas REI apreciadas, se desprende en consecuencia, la necesidad de abordar los componentes vinculados al mejoramiento de la comprensión lectora, tales como la metacognición y la motivación, a partir de todo lo anteriormente expuesto, planteamos el siguiente problema: ¿Cuál es la relación que existe entre metacognición, motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de El Agustino, Lima 2021, de igual forma, en cuanto a los problemas específicos están los siguientes: ¿Cuál es la relación que existe entre la metacognición, la motivación y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de El Agustino, Lima 2021?, ¿cuál es la relación que existe entre la metacognición, la motivación y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de El Agustino, Lima 2021? y ¿cuál es la relación que existe entre la metacognición, la motivación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de El Agustino, Lima 2021?. Todo sistema educativo aspira a que el estudiante sea autónomo, lo cual supone reunir una serie de competencias y habilidades básicas, entre estas, el poder comprender eficazmente cualquier información textual. De ahí que, la presente investigación, desde el punto de vista teórico, procura coadyuvar

al conocimiento sobre la vinculación entre la metacognición, la motivación y la comprensión lectora, aproximando a la comunidad docente, a conceptualizaciones propias de cada una de ellas, así como de las teorías que fundamentan su presencia, para así, constituirse en referente informativo a futuras indagaciones sobre dichas variables, toda vez que, en la literatura existente, principalmente, la nacional, aun resultan insuficientes. De igual forma, posee justificación metodológica, puesto que, se empleará el diseño correlacional, a fin de establecer el nivel de interrelación existente entre las variables referidas, en los estudiantes del nivel de secundaria, del séptimo ciclo de la educación básica regular (cuarto y quinto de educación secundaria), de quienes se espera, presenten los recursos necesarios para enfrentar tareas o actividades ligadas a la capacidad señalada. Del mismo modo, los instrumentos elegidos se dirigen a medir el grado de mejoramiento de dichas variables. Adicionalmente, posee justificación práctica, pues proporciona aportes que permiten la elaboración e incorporación de estrategias de enseñanza y/o aprendizajes orientados al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria. En relación al objetivo general de la investigación, este se orienta a determinar la relación existente entre la metacognición, la motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021, en cuanto a los objetivos específicos están encaminados a determinar la relación existente entre la metacognición, motivación y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021, de igual forma, determinar la relación existente entre la metacognición, la motivación y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021 y determinar la relación existente entre la metacognición, la motivación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021. En el presente trabajo se plantea la siguiente hipótesis general: Existe relación entre metacognición, motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021. Asimismo, en cuanto a las hipótesis específicas tenemos los siguientes: Existe relación entre metacognición, motivación y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021, asimismo, existe relación entre metacognición, motivación y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021 y existe relación entre metacognición, motivación y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En esta sección, se dará cuenta de las investigaciones nacionales y foráneas que han sido desarrolladas sobre las variables elegidas, así como de las teorías que fundamentan dicho estudio. En cuanto a los antecedentes nacionales, consideramos a Escalante (2020), quien efectuó una exploración en Lima, cuyo objetivo se orientó a determinar la interrelación de la motivación para el aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos del segundo grado de secundaria de una escuela privada de Chorrillos, Lima. El estudio se caracterizó por ser aplicado, de nivel descriptivo y no experimental, de diseño transaccional, correlacional descriptivo. El criterio de selección incluyó a 140 estudiantes de la escuela señalada. Los instrumentos empleados fueron un test de comprensión lectora y un cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. El estudio reveló relaciones significativas entre ciertas dimensiones de la variable motivación para el aprendizaje y la comprensión lectora. Asimismo, Huillca (2019) desarrolló una investigación en la capital del Perú, cuyo objetivo pretendió establecer una relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes del sexto ciclo, del nivel secundario. El estudio fue correlacional y transaccional. El grupo poblacional estuvo constituido por un centenar de alumnos del sexto ciclo de educación secundaria, de una escuela ubicada en Santa Anita. La muestra poblacional estuvo conformada por 80 estudiantes, del nivel anteriormente mencionado. Para dicha indagación se recurrió al Inventario de estrategias metacognitivas y pruebas de comprensión lectora. Como resultado del estudio, se estableció un nivel de correlación moderado y positivo, entre la metacognición y la comprensión lectora de 0,568.

De igual modo, Sánchez (2021) efectuó un trabajo orientado a determinar el empleo de las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos de inglés, en estudiantes de secundaria, de una escuela de Chimbote, 2021. Para tal fin, este investigador optó por un enfoque cuantitativo, de corte correlacional, con una muestra de ciento quince alumnos de ese nivel. Asimismo, para materializar el estudio, recurrió a dos cuestionarios. Como producto de esta indagación, llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva y débil (0,279) entre ambas

variables. En la misma dirección, Pachas (2019) llevó a cabo un trabajo en la ciudad de Lima, para determinar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes, del último año de secundaria, en una institución Educativa localizada en San Martín de Porres – Lima. El diseño fue correlacional y el grupo poblacional lo conformaron 30 estudiantes del segundo grado de secundaria, de la entidad mencionada. La población estuvo constituida por 450 estudiantes y en cuanto a los instrumentos, se utilizaron fichas de observación construidas en la escala de Likert para ambas variables. Como parte de sus hallazgos, arribó a la conclusión que, la metacognición muestra una relación positiva y altamente significativa ($r=0,9465$) con la comprensión lectora textual. Así también, Seguil (2019) realizó un trabajo en Lima, con la finalidad de determinar la relación existente entre la motivación y la Metacognición en el VI ciclo del nivel de secundaria de la I.E.P General Ollantay, Carabayllo, para ello, recurrió a cuestionarios (escala de Likert). El tipo de investigación fue básica, de nivel correlacional, y de diseño no experimental transversal. La población lo constituyeron 80 estudiantes del VI ciclo de secundaria de la escuela citada, como producto de sus conclusiones, reportó que, la motivación manifiesta una relación positiva y significativa ($r = 0.859$), con la metacognición en los alumnos del VI ciclo de secundaria de dicha institución educativa.

Se cuenta igualmente, con los hallazgos de Poma (2019), quien ejecutó una exploración en la ciudad de Pasco, con el objetivo de establecer la relación entre la motivación académica y la comprensión lectora, en estudiantes de la I.E. General Córdova de Santa Ana de Tusi – Daniel Alcides Carrión – Pasco – 2019. El diseño fue no experimental, correlacional y el grupo poblacional lo integraron el conjunto de estudiantes de ese claustro educativo. Asimismo, la muestra incluyó a 21 estudiantes del segundo grado de educación secundaria. Los instrumentos elegidos fueron la encuesta, el cuestionario con escala de Likert y la ficha de observación. Este investigador concluyó que hay relación significativa media entre motivación académica y comprensión lectora en los alumnos de la escuela señalada. Con un nivel de significancia de 0,05., y 0,672. $Z_t (1,99) < Z_c (6,43)$. Se han considerado además, los hallazgos de Carita (2019), quien llevó a cabo un trabajo en Lima,

buscando delimitar la relación entre las estrategias metacognitivas y la lectura de textos escritos en inglés, en estudiantes de secundaria, de la Institución Educativa, “Micaela Bastidas”. Se optó por un diseño correlacional y transversal. El cuadro poblacional lo integraron 180 estudiantes de secundaria, mientras que la muestra quedó establecida en 123, de esos sujetos. Se recurrió a la encuesta, el cuestionario con escalamiento de Likert y la ficha de observación. Como resultado del estudio, se encontró una correlación de tau_b de Kendall, positiva considerable y significativa (0.575**), entre las estrategias metacognitivas y la lectura de textos escritos en inglés. Adicionalmente, Rodríguez (2018) ejecutó un trabajo en Lima, al tratar de establecer una relación entre estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, en estudiantes de secundaria, en la institución educativa pública N.º 024, Rosa Irene Infante de Canales, del distrito de San Miguel. El diseño fue no experimental, descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 61 estudiantes del nivel secundario, del claustro educativo señalado. El instrumento utilizado fue el cuestionario. Como resultado, en la prueba de hipótesis, se obtuvo el Rho de Spearman = .721, con un p valor = .000 (< .05), lo cual permitió concluir la existencia de relaciones significativas entre la estrategia metacognitiva y la comprensión lectora, en estudiantes de secundaria, del centro educativo aludido.

Otro antecedente incluido, es el de Angulo (2017), quién efectuó un trabajo en el oriente del Perú, a fin de explicar la relación entre la motivación de logro y la comprensión lectora, en los estudiantes de segundo grado de secundaria, de una institución educativa de Amazonas. El enfoque fue cuantitativo, de diseño correlacional. La población y muestra se delimitó en 60 alumnos, del grupo de jóvenes de ese ciclo formativo. Los instrumentos fueron la escala de motivación de logro y la ficha pedagógica que evalúa la comprensión lectora en la dimensión literal, inferencial y crítica (MINEDU). Como producto de sus indagaciones, encontró una relación significativa entre la motivación de logro y la comprensión lectora de los estudiantes. Por otro lado, con respecto a los antecedentes internacionales, Katsantonis, (2020) efectuó un estudio en Grecia, cuyo objetivo fue determinar los efectos de aspectos del aprendizaje autorregulado (SRL) como la metacognición y la motivación en comprensión lectora. Se consideró a

una muestra representativa a nivel nacional (N = 6.403), de adolescentes griegos de 15 años, de la base de datos PISA 2018. Este autor recurrió al modelado de ecuaciones estructurales para evaluar los efectos predictivos y mediadores entre la motivación, metacognición y comprensión lectora. Los resultados indicaron que las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo y la motivación intrínseca de la tarea predicen la comprensión lectora. Una investigación adicional en esta parte del continente lo constituyen las exploraciones de Soto et al., (2019), quienes efectuaron un estudio en Chile, con el objetivo de determinar cómo el conocimiento metacognitivo de los lectores se relaciona con su nivel de comprensión, en múltiples niveles (lingüístico, textual y de situación), en niños de enseñanza media. El diseño fue correlacional y se empleó la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) y el Test de comprensión lectora. La muestra estuvo constituida por 87 estudiantes de 7º y 8º grado. Los resultados combinados a los que arribaron sugieren la importancia de las habilidades inferenciales, así como del conocimiento metacognitivo de las estrategias de lectura, en especial de la evaluación del aprendizaje. Asimismo, concluyeron también, que los lectores deberían ser capaces de comprender mejor mientras leen y tener mejores capacidades de regulación para guiar sus esfuerzos futuros.

En relación al marco teórico que da soporte al presente trabajo, con respecto a la primera variable, en la década de los 70, se plantea por primera vez un modelo metacognitivo, cuya autoría se atribuye a Flavell (citado en Mayor, Suengas, y Gonzáles, 1995), dicho término se utilizó preliminarmente a la memoria y luego pasaría a ampliarse a otras áreas particulares del conocimiento, entre ellas, la lectura. El modelo de Flavell, distingue cuatro componentes principales: los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento y las estrategias, al respecto de éstas últimas, este investigador, las reconoce como aquellas que representan el aprendizaje de capacidades y modos de actuar para alcanzar nuestros objetivos. Flavell et al., (2002) concebían, asimismo, al conocimiento, como un segmento del discernimiento del orbe, interrelacionado al raciocinio humano y sus correspondientes acciones,

mientras que la experiencia metacognitiva está referida al estado consciente y el sentir de una persona con respecto a una situación problemática. De igual forma, en lo referente a las habilidades metacognitivas, este psicólogo adelantó que estas juegan un rol en variados modos de acción cognitiva, como la comprensión lectora, la atención y la memoria, a propósito de ello, Riney, (2021) afirmó que no se debe mermar el influjo de la metacognición, ya que esta posibilita descifrar, no solo a las capacidades del pensamiento de los sujetos, sino también, la manera como estos dirigen sus alcances de orden cognitivo, lo cual a su vez, les permitirá analizar las actuaciones y el correspondiente nivel de competencia alcanzado. Otro reconocimiento atribuible a Flavell, es el de haber sentado los cimientos del aprendizaje autorregulado, al que denominó “monitoreo cognitivo”, (Israel et al., (2005). Este componente metacognitivo es reconocido como uno de los procesos medulares en todo ejercicio reflexivo y del que Pesout & Nietfeld, (2021) indicaron también que constituye un aspecto sustancial para el progreso académico y la generación de procesos autoevaluativos, en los alumnos del nivel de secundaria.

La literatura existente acerca de la metacognición considera indesligables a dos procesos: la conciencia, que se podría definir como un estado de alerta del pensamiento y la autorregulación, dichos componentes se hallan presentes en la propuesta de Baker & Brown (1980), quienes concibieron a la metacognición, como el entendimiento y dominio sobre el pensamiento y los ejercicios de aprendizaje, entre ellos, el acto lector. Estas autoras, en la misma línea del modelo cognitivo de Flavell, implementaron un programa de estrategias metacognitivas, que incluía a los propósitos de la lectura (planificación), registro y rastreo a la ejecución de actividades (monitoreo) y la autocontemplación para escudriñar el alcance de los propósitos (evaluación), así como también, la escogencia de pautas correctivas, al equivocarse (autorregulación). Asimismo, adelantaron la posibilidad de amplificar los procesos metacognitivos, mediante la instrucción o explicitación de procedimientos, posición que es compartida también por Kung & Aziz, (2020), quienes al explorar los impactos de la inducción de estrategias lectoras metacognitivas, dieron cuenta de un incremento

considerable del discernimiento de los estudiantes, esta elevación coincidió también con los hallazgos de Bedir & Dursun, (2019), quienes aseguraron que, se pueden obtener resultados relevantes, a partir del mecanismo instruccional como metodología de enseñanza.

Resultan de igual forma significativos, los aportes de Tracey & Mandel (2017), para quienes la metacognición, aplicada al área lectora, facilita una comprensión provechosa del acrecentamiento de esta, reconociendo además al esfuerzo que conlleva dicho ejercicio, lo cual es respaldado igualmente, por Öztürk & Aydoğmuş, (2021), puesto que, para ellos, la metacognición es una actividad duradera a lo largo del texto (previo, durante y posterior al acto lector), y la frecuencia de su utilización, aseguraría, a su entender, el apoderamiento de los procesos de autocontrol. Zhang (2018), correspondiendo con gran parte de las formulaciones anteriores, concibe a la metacognición, como el conjunto de procesamientos y elaboraciones cognitivas, incorporando la autoevaluación del propio discernimiento, asimismo, recogiendo lo establecido por Jacob y París (citado en Zhang, 2018), se reconocen a tres etapas estratégicas: a) *La planificación*, caracterizada por la adecuación del modo particular y el éxito comprensivo, en virtud a las finalidades preestablecida por las consignas, b) *La evaluación*, donde se miden los niveles comprensivos; y c) *La regulación*, en la que se inspeccionan los procesos lectores, y consecuentemente, se revisa lo planificado, cabe recalcar además que el éxito metacognitivo radicaría en el trabajo simultáneo de cada uno de estos procesos, aunque como lo señala Qi (2020), la estrategia de control es a la que menos recurren los jóvenes estudiantes, este investigador agregó también, que el empleo eficiente de la metacognición en la comprensión, alusión y condensación, asegura logros provechosos, mientras que por el contrario, la memorización mecánica devendría por el contrario, en efectos desfavorables, de ahí que, se aspire a la optimización de dichos procesos metacognitivos, reduciendo al mínimo, la práctica de lo segundo, ya que según Drigas & Mitsea, (2020), existen vestigios de que las capacidades cognitivas y metacognitivas se desarrollan progresivamente, en virtud a la voluntad manifiesta del individuo ejecutante.

Otro autor, cuyas aportaciones guardan marcada correspondencia con los lineamientos primigenios de Flavell, es Olsen (2017), quien declaró que la metacognición puede ser entendida como el acto pensante sobre el discernimiento dirigido a la optimización de los aprendizajes, añadiendo además, que la regulación metacognitiva no se incluye en la enseñanza, y siempre que se acude a ella, engloba el planificar, vigilar, elaborar juicios, reflexionar y evaluar, declaración que guarda correspondencia con lo afirmado por Deri & Shamsudin, (2029), en cuanto a que la existencia de problemas comprensivos, obedece a la moderada gama de estrategias por parte de los educandos, así como al relativo control de la comprensión individual.

Pero, no solo lo personal debiese ser tomado en cuenta, puesto que como se señaló antes, se debe dirigir la atención a otros factores relacionados, como por ejemplo el contexto situacional y público, en el que se encuentra implicada la práctica del maestro, la misma que según Williamson, (2015), se ha replanteado, en el intento por asegurar el procesamiento autorregulador en el alumnado, de ahí que, además de las preocupaciones anteriormente señaladas, se deba procurar también ubicar al tipo de ejercicio didáctico más idóneo. Tal como se puede ver, el carácter contextual también cobra vigencia en este tipo de procesos, ello sería confirmado igualmente por Riney, (2021), al manifestar que, en el momento actual, se requiere de una criticidad coherente, por lo que debe apostarse por la implementación de habilidades metacognitivas orientadas al rumbo eficaz, en el futuro mediato. Bajo el mismo marco, Dori y Mevarech (2018) aseguraron que, la reflexión y la metacognición constituyen actos lúcidos y meditados, los mismos que operan para hacer destacada a una manifestación respectiva, afirmación que pareciese inscribirse dentro de los postulados del constructivismo pedagógico, remarcándose además, en la importancia que reviste la conciencia, posición que es compartida también por Velzen (2016), al concebir a la metacognición como el discernimiento general sobre el cúmulo de experiencias de aprendizaje del alumno. Wilson y Conyers (2016) , en la misma línea, defendieron que la metacognición, no solo implica percibir una noción o

razón, sino que se debe dirigir al afinamiento de los diferentes modos al aprender. En relación a esto último, Swartz (2018), aun cuando asiente a lo referido por los autores descritos, advierte además, sobre la necesidad de saber manejar este recurso, con la finalidad de efectuarlo exitosamente, lo cual permitirá obtener ciudadanos pensantes, libres e independientes.

Resulta evidente que en el estudio de la metacognición han surgido, propuestas de abordamiento, entre los diferentes exploradores, entre los que, de acuerdo con Hope, (2002), existen asentimientos comunes, en aspectos como el discernimiento y la capacidad regulativa de la cognición, precisando además que, en la mayor parte de los discursos académicos, se identifican tres habilidades esenciales: La Planificación, caracterizada por la elección estratégica y la asignación de recursos que afectan al producto. La Supervisión, o grado de percepción de la comprensión, y La evaluación, expresada en juicios sobre los resultados, resulta evidenciable en consecuencia, del aporte favorable de la metacognición en las diferentes áreas del aprendizaje, sin embargo, para algunos autores como Norman (2020), la metacognición pudiese acarrear también situaciones adversas, por ello, recomienda el escudriñamiento anticipado de la complejidad que implica la tarea, así como las capacidades intelectuales intervinientes y los sentimientos metacognitivos involucrados, salvaguardando de una posible autoevaluación negativa, que, según su opinión, podría afectar el estado emocional del individuo, se desprende una vez, la necesidad de contemplar todos aquellos factores relacionados a la comprensión textual, entre estos, los que son objeto de estudio, como la metacognición y la motivación, a propósito de ambas variables, Carrasco & Javaloyes (2015), señalan que la metacognición por sí misma ya abarca componentes incitadores, remarcando con ello, el carácter interconectado que liga a la metacognición y motivación en relación a los logros académicos que presenta cada estudiante, estos autores enfatizan además, en el modo como la persona percibe su propio aprendizaje, concluyendo que, la naturaleza del aprendizaje, según las pautas que exige la metacognición, tiene carácter motivador puesto que se reviste de relevancia.

Se asume, en función a lo descrito, que un estudiante debe ser consciente de cómo aprende o por el contrario, que le impide hacerlo, pero obtener ello, supone reconocer antes, los procesos implicados en el desarrollo de este conocimiento y más aun, en la capacidad de actuar estratégicamente en relación a dichos procesos, toda vez, que el manejo eficaz de los mismos, le reportará satisfacción personal, y el correspondiente deseo por seguir aprendiendo, de ahí que, resulte oportuno para la investigación encaminada, el conocer los aportes relevantes que se han dado en torno a la variable motivación. En relación a ella, se han considerado las aportaciones de Ryan & Deci (2017), quienes defendieron la teoría de la autodeterminación, la cual constituye una propuesta de base real, sobre el carácter actitudinal de la persona y la correspondiente maduración de su carácter. Estos autores circunscriben su análisis a nivel de la psique, diferenciando los tipos motivacionales, en un trayecto que va, desde lo externo (controlado), hasta lo autónomo (interno). Como parte de sus estudios, ubicaron dos tipos de motivación: a) La Intrínseca, definida como el cúmulo de actuaciones que se ejecutan por interés individual y cuyo acicate se cimienta en los sentimientos súbitos de eficacia y placer que acompañan a dichas conductas y b) La Extrínseca, entendida como el conjunto de acciones, de naturaleza instrumental para alguna consecuencia disociable, como por ejemplo, una retribución exógena, el reconocimiento social, eludir una sanción, o la consecución de un resultado determinado.

Sobre el tema, Smith (2019) asegura que se ha extralimitado el empleo de este último tipo motivación en las instituciones educativas, lo cual se debería a la idea predominante, de que todo esmero deba reconocerse externamente, suponiendo que resulta tan agobiador, y no genera interés por sí mismo, en el estudiante. Pese a ello, esta dimensión se encuentra latente y no existen acuerdos absolutos que justifiquen su mantenimiento, Fischman (2014), al respecto, considera que, dicho sostenimiento podría explicarse en la renuencia de la persona para modificar algo, de lo que se obtiene logros verificables. En función al tema, Indrayadi, (2021), declaró que las motivaciones externas

incidían en mayor medida, en el empuje común de los alumnos para ejecutar la lectura, postura que es compartida también por Locher et al., (2019), al concluir que la mayoría de reportes porcentuales de la dimensión extrínseca han demostrado ser relativamente mayores a los de la motivación interna, estas conclusiones parecen coincidir también con las de Lau, (2019), quien en virtud a sus hallazgos, aseveró también, que la autoefectividad y la motivación externa pudieron vaticinar positivamente el valor de actuación lectora estudiantil, de ahí que, considerando esto último, independiente de los cuestionamientos de los que podría seguir siendo objeto la dimensión motivacional extrínseca, ambas están presentes y requieren seguir siendo analizadas, para comprender integralmente a la motivación en general.

Otra formulación teórica que se ha asumido para soportar al estudio efectuado, es la de Weiner (1986), quién planteó la teoría de la atribución causal, remarcando que, esta ha sido una constante en el recorrido histórico y en civilizaciones disímiles. Los estudios de este autor develaron un sinnúmero de asignaciones causales en los dominios motivacionales, y vinculaciones diferentes, sin embargo, algunas de ellas, específicamente la desenvoltura y el afán en el manejo de logros, se mantienen en el pensamiento causal. Para analizar e interpretar componentes causales como los referidos, en el ámbito señalado, se identificó a los aspectos que guardaban similitud o entidades presentes. Tres de estas dimensiones causales examinadas, fueron la locación, estabilidad y controlabilidad, así como la intencionalidad y globalidad, capaces de llegar a ser probables entidades causales, la propuesta de este autor, señala además que, la regularidad de un elemento causal impactaría en la eventualidad subjetiva de alcance, a partir de una conquista o fracaso previo, asimismo, las causalidades vislumbradas como recurrentes, incrementan la confianza de que la obtención anterior se dará en el tiempo. Esta propuesta, aun cuando goza de reconocimiento, resulta sin embargo discutible, en términos de la asociación entre lo que uno cree y la posibilidad de que se materialice, principalmente si se le juzga desde el marco lógico o racional.

Estrada (2018), en la búsqueda por ampliar los alcances sobre el tema, definió a la motivación, como aquella potencia que conduce e impulsa un actuar, sosteniendo además que, al hablar del aspecto emocional, se puede reconocer: a) La Motivación Intrínseca, materializada en revelaciones impetuosas o certezas subjetivas que las personas materializan, generando, en ocasiones, impresiones autosuficientes, efectivas, vinculantes, razonables y dentro de un marco de salud mental positiva y b) Motivación Extrínseca, caracterizada por la adhesión a los estímulos, privilegios o productos ambientales. Tal como se puede ver, este autor enfatiza en particular, en la intensidad y duración de ese estado, preocupaciones muy propias de la motivación en general. Sin embargo, cabría detenerse en la naturaleza particular que adopta la primera de las dimensiones señaladas, puesto que, pareciese sencillo el reemplazo o incremento de la misma, lo cual dista de la realidad, al respecto, Moraine, (2014) declaró que, esta tipología motivacional no puede cambiarse con sencillez, puesto que, es particular, de ahí que, lo ideal pasaría por lograr que el individuo se guíe, en virtud a sus predilecciones naturales, es decir, circunscribiéndose a sus áreas dominantes.

En el intento por demarcar los límites de las dimensiones propias de una variable como la motivación, no se debe dejar de lado los aspectos que van más allá del individuo mismo y que en muchos casos resulta difícil de controlar, como por ejemplo la fuerza y variabilidad del aspecto contextual, ya Deckers (2018), lo señaló al declarar que, el ámbito es un impulsador constatable de motivación, añadiendo que por variables de corte situacional, se conciben a aquellas señales, retribuciones y encauzamientos que resultan atractivas o se las aparta. De lo afirmado, cabe la reflexión pertinente en torno a las repercusiones que tienen dichas dimensiones en el individuo, desde afectar la autoestima hasta su contribución en generar bienestar e independencia, de ahí, el marcado interés por propiciar su mejor desarrollo en las aulas. Las contribuciones de Reeve (2010), al igual que otros ya vistos, han sido de utilidad para esta indagación, puesto que este autor entiende también a la motivación, como producto del dinamismo y rumbo que asume la conducta, posiciones análogas a otras ya

apreciadas. Asimismo, sostiene que se puede reconocer dos tipos de motivación: a) Motivación Intrínseca, manifestada por la proclividad a intereses íntimos en función a sus propias potencialidades, y b) Motivación extrínseca, definida como aquello que surge del acicate y resultantes del medio, como loas, condecoraciones, subvenciones, galardones, golosinas, calificaciones y diversos tipos de estímulos. Tal como puede advertirse, y de acuerdo a las fuentes consultadas, existiría algún tipo de vinculación entre estas dos primeras variables, de hecho, Mokhtari (2017), indica que, variables como la motivación, la propensión, la capacidad demostrada y las certezas atribucionales, influirían en el desarrollo metacognitivo.

En virtud a lo afirmado, se constata que, la presencia de la motivación en el aprendizaje, está ampliamente demostrado, prueba de ello, viene a estar dado por lo descubierto por Karahan, (2021), quien llegó a la determinar que el componente motivacional opera decisivamente en el mejoramiento lector, así como también en el entendimiento correspondiente, de esta manera, considerado dicho componente, las indagaciones, se han dirigido además de promover la motivación, en buscar formas de cómo prolongar dicho estado, así como el mantenimiento de la energía que acompaña a la misma. De ahí que, incluir frecuentemente a la motivación en el desempeño pedagógico, supone considerar además, una serie de aspectos como el factor emocional, conductual y la orientación hacia una ruta predeterminada, puesto que de acuerdo, con Ruiz (2020), referirse a la motivación sin una finalidad no sería plausible. De igual modo, debemos considerar que desde una postura tradicional, si un estudiante no presentaba interés, la responsabilidad se atribuía al docente o al alumno, más si se cambia el enfoque y se aprecia a la falta de motivación no como un móvil, sino como un resultante, producto del acoplamiento entre el desafío y la habilidad, nos encontraríamos ante una evidente muestra, de que tanto el profesor como el discente deban optar por algo diferente (Dylan, 2018). Las nuevas concepciones pedagógicas distan considerablemente de las posturas conductistas, por ello, se habla en la actualidad, de una cultura de aprendizaje, a partir del error, este tipo de apertura ha dado lugar a nuevos emprendimientos

por profundizar en los factores asociados al aprendizaje, de ahí que el estudio de la motivación haya cobrado nuevos impulsos. Tal como puede evidenciarse, se optó por considerar en la línea de estudio, a otra variable igualmente compleja pero, cuya literatura sugiriera la relación que existe con la antes referida, aunque en términos de objetividad, se deben impulsar estudios que posibiliten encontrar estas conexiones, por ello Hong (2018) sugiere apostar por la búsqueda de puntos de vista globales, para así poder obtener análisis más fidedignos de las formulaciones teóricas de la motivación, aun cuando observen conexiones enmarañadas de hechos, de ahí que, resultaría óptimo, obtenerlas de manera más cercana a la realidad. En líneas generales, la motivación, requiere ser abordada en función a sus múltiples efectos, los cuales están ampliamente refrendados, ello parece confirmarlo Zhang et al. (2020), al señalar que, la incidencia fundamental de la motivación promedio, en la etapa escolar, sobre el rendimiento lector, resulta palpable, además de agregar que, la motivación debiese ser incluida al momento de diseñar las experiencias de aprendizaje y más aun si estas consideran actividades ligadas a la comprensión textual.

En función a esta última variable, debemos partir de, Kintsch (1998), quien defendió el modelo de situación o de integración de la construcción, consistente en que se comprende textos, edificando un modelo mental, mediante interrelaciones entre elementos disímiles tales como el contenido informativo textual y los saberes anteriores. La comprensión supone, conformar representaciones congruentes, con propiedades globales, a partir de manifestaciones perceptivas y conceptuales. Dicho modelo ha sido influyente y sirvió de base a conceptualizaciones posteriores, aunque reclama la atención el hecho de que este autor haya omitido al nivel crítico reflexivo, toda vez que dicha propuesta solo alcanza al nivel literal e inferencial. Coincidiendo con las posiciones de los investigadores citados, Sole et al. (2019) consideran a la comprensión textual como una habilidad para conferir una significación propia, en base a la interrelación entre el contenido informativo y los conocimientos previos almacenados y que actúan como tamiz en la lectura. Esta autora, enfatiza en que la mayor parte de las propuestas contemporáneas, sobre comprensión

lectora, se basan en el modelo clásico de Kintsch, en el cual se dan tres niveles representativos al leer: a) Superficial, o de recuerdo poco profundo del texto, caracterizado por reproducir literalmente la información textual; b) Nivel texto base, representa la información literal textual, con un grado de desarrollo inferencial relativo y c) Nivel de modelo de situación, que implica poner en juego los saberes previos del lector, mediante la ejecución de diversidad de inferencias, este nivel exige del lector, una mayor demanda cognitiva. Dado que se enfatiza el rol de las inferencias, se debe tomar en cuenta que, estas ejecutadas con test restringidos, pueden devenir en imprecisiones, de ahí, la necesidad de que los maestros, a través del modelado, enseñen a sus estudiantes cómo reconocerlas, empleando instrumentos válidos y fiables para favorecer la obtención de conclusiones sólidas, (Stobaugh, 2019).

Considerando los aspectos señalados, se puede constatar que, en la mayoría de los autores, se establece la naturaleza creciente que asume la comprensión textual, desde un menor a mayor esfuerzo cognitivo. Dougherty et al. (2020), ampliando lo anterior, sugieren que la comprensión manifiesta una naturaleza multifactorial; es decir, considera la inclusión de variados factores que actúan articuladamente en la interpretación de algo, que va desde la identificación rudimentaria de ideas simples hasta la elaboración de juicios sobre el producto textual, así como la generación de inferencias para profundizar el texto. Estos autores advierten también la presencia de tres niveles comprensivos en función a los cuales se pueden elaborar preguntas que respondan a cada uno de ellos, así tenemos: a) *Preguntas literales*, caracterizadas por la alusión de elementos concretos y explícitos en el texto, b) *Preguntas inferenciales*, que surgen de las vinculaciones a partir de los elementos que ofrece el texto y c) *Las preguntas críticas*, donde se establecen evaluaciones sobre la lectura. Se puede evidenciar que, se resaltan aún más el papel de las preguntas en relación a niveles comprensivos, sin embargo, cabe considerar que no necesariamente estos responden a una complejidad tácita, puesto que, una pregunta literal puede tornarse compleja en el estudiante, ello, porque la dificultad no estriba necesariamente en el nivel, sino en la forma cómo está redactada la interrogante.

En el intento por entender esta variable, se han configurado modelos ascendentes y descendentes de la comprensión, hasta llegar según lo indica Rodrigo (2019), al modelo interactivo, caracterizado por la atribución de significatividad al texto, como resultado de la información preliminar que posee el lector. Conejos et al. (2017), circunscribiéndose en los aportes de la psicología cognitiva, considera a la comprensión como un procedimiento resolutivo, en el que intervienen muchos rasgos propios del sujeto lector, como la competencia de empleo del idioma, la memoria de trabajo, la emoción y otros ajenos a él, como la situación lectora, la configuración textual o la actividad postrera derivada de la lectura. Estos autores manifiestan además, que, al examinar las pruebas PISA, la comunidad académica, distribuye dichos factores en tres grandes categorías: a) Acceso y obtención, en la cual las manifestaciones van desde situar y recabar información explícita, hasta acceder a los datos textuales menos precisados, b) Integración e interpretación, lo cual supone analizar la información hasta hallar el sentido interno textual y el establecimiento de significaciones propias, y c) Reflexión y valoración, que exige del lector, el distanciamiento del texto a fin de efectuar diferentes operaciones mentales como el relacionar y disentir hasta el establecimiento de valoraciones según aspectos exteriores del texto. Tal como se observa, estas categorías guardan similitud con los niveles anteriormente señalados, sin embargo, en lo concerniente a las exámenes, debemos señalar un cuestionamiento frecuente a las mismas, y es que comúnmente se parte de la idea errónea de que aplican para todos, desdeñando con ello, la naturaleza particular de que cada individuo, ya que este posee un estilo y una cultura en particular, los mismos que podrían influir igualmente en su rendimiento comprensivo.

Por su parte, Lastarria (2019), añade además que, la comprensión lectora es el proceso más enrevesado que supone la práctica del empleo de la lengua, toda vez que, supone la recurrencia paralela de todas las unidades expresivas. Así también, afirma que, esta se materializa en variados niveles: a) Nivel literal, concebida como la comprensión ubicada en texto en sí, b) Nivel inferencial, entendido, como la comprensión global lograda, a partir de una

interacción profunda entre lo manifestado por el autor y lo traducido por el lector, c) Nivel crítico valorativo, consistente en las evaluaciones individuales, de sentimientos, y pareceres del lector, en relación al contenido informativo y d) Nivel metacognitivo, entendido, como el nivel superior al acto propio del ejercicio de lectura. Reconociendo con ello, el rol que pudiese ejercer la metacognición en la comprensión textual. Adviértase que el autor considera más niveles comprensivos de los ya apreciados, y la consideración al nivel metacognitivo, es decir a la consciencia y regulación al leer, aunque sin perder de vista las capacidades básicas de lectura, entre ellas, la decodificación, al respecto, Quijada y Contreras (2014), amplían lo señalado, en cuanto a que las capacidades básicas lectoras, deberían ser desarrolladas debidamente en las personas para de esta manera, establecer descifrados idóneos de todo contenido escrito, coincidiendo además con otros autores ya apreciados, en que en esta intrincada elaboración cognitiva, se pueden vislumbrar tres niveles de lectura: a) Literal, caracterizado por la reproducción manifiesta de la información explícita del texto, b) Inferencial, considerado como la interpretación informativa y c) Analógico crítico e interpretativo crítico, materializado en la aplicación del conjunto de estrategias aprendidas en los niveles anteriores, además del empleo uso del pensamiento analógico, el cual permite interrelacionar diferentes aspectos contextuales.

En la construcción de conceptualizaciones e interpretaciones de un fenómeno, los autores se sirven de las indagaciones existentes, la lectura comprensiva no es ajena a ello, tal es así que se han resultado enriquecedores los aportes de la lingüística, la pragmática, y principalmente de la psicología cognitiva, , desde esta última, defiende la idea de la generación de nuevos sentidos como producto de la interacción y transacción conjunta del factor exógeno (texto), endógeno (sujeto lector) y el contextual (atmósfera), García, (2015), asimismo, de acuerdo a Pérez y Sayas (citado en García, 2015) se distinguen aspectos enmarcados en los procesamientos lectores como: a) La obtención de la información, caracterizada por identificar datos según el propósito del lector b) Desarrollo comprensivo, donde se ubica el enunciado general del

asunto del texto, c) La inferencia, manifestada como elaboración de relaciones textuales d) La reflexión sobre el contenido del texto, caracterizando por la relación de la información que ejecuta el lector con los conocimientos previos que posee de otras fuentes y e) La reflexión sobre la forma, en la que el individuo reconoce las estructuras y tipologías textuales, el referente social, entre otros.

Resulta natural, la preocupación de cada gobierno por ampliar el desarrollo comprensivo de los jóvenes estudiantes, es más, según Lemov (2016), la mayoría de sistemas educativos aspiran a asegurar que el individuo atribuya significación a la información textual de una determinada área del conocimiento para de esta manera avanzar en su formación, pero esta progresión debe considerar a otros componentes anexos, así como dejar de lado las percepciones erróneas, otro aspecto a considerar es lo sostenido por Jiménez et al. (2020), al señalar que uno de los aspectos que obstaculiza la normal revisión en materia de comprensión lectora, es el hecho de que se cree que existe una vinculación directa entre situaciones externas y cognición, es decir que a más materiales, recursos, experiencias de aprendizaje, material bibliográfico, etc., se dará una mayor cognición, lo cual no es correcto, puesto que, según estos autores entre las manifestaciones o acciones externas señaladas y el aprendizaje se presenta un peldaño medio constituido por la metacognición y uno final que le corresponde a las emociones. Se advierte de todo lo anterior, el enorme potencial que reviste en el estudiante, la capacidad de reflexionar por sí mismo y la emoción que acompaña a este acto, aun cuando no siempre vayan en la misma dirección, de ahí que, se desprende de nuestro estudio, la necesidad de ampliar su recurrencia, principalmente en los escenarios formativos.

III. METODOLOGÍA

En el presente apartado se abordará el tipo y diseño de investigación, el desarrollo y operacionalización de las variables, remarcando la población y muestra. De igual modo, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como también los aspectos éticos que garantizan la investigación.

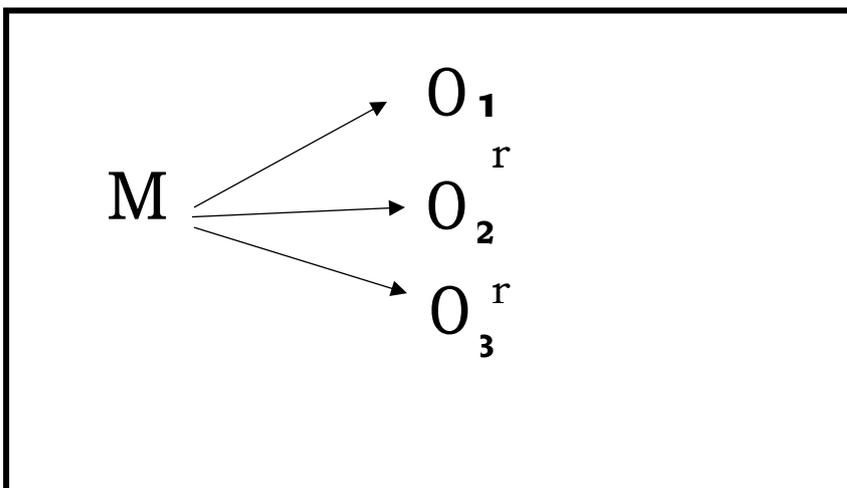
3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo básica, ya que se orienta a profundizar conocimientos mediante el entendimiento de los rasgos esencial de un determinado fenómeno, de las situaciones visibles y las vinculaciones entre las entidades (CONCYTEC, 2018). De igual forma, el estudio corresponde al enfoque cuantitativo, que según Hernández y Mendoza (2019), responde a la selección informativa de manera numérica y a la realización de mediciones estadísticas en virtud a los descubrimientos de una variable. Asimismo, es descriptiva, ya que comprende los detalles, relaciones, el estudio y los aspectos constitutivos y estructura de algún fenómeno, asimismo, esta se caracteriza por el trabajo, a partir de datos tangibles y rasgos básicos que posibiliten una conclusión acertada (Quezada, 2010).

En cuanto al diseño, es no experimental, ya que su desarrollo supone el que no se parta de la intención por manipular intencionalmente a alguna variable, al respecto, este particular diseño sugiere que, según (Valderrama, 2002), "...al observar los fenómenos en su entorno característico para describir o medir los grados de correlación, o intentar describir la causalidad y el efecto, y en ciertas circunstancias predecir alguna problemática futura" (p. 178). Tal como se puede ver no supone experimentos previos, sino establecer relaciones. De igual forma, es de corte transversal, puesto que según, Velásquez y Rey (2007), este tipo de indagaciones, focaliza su análisis en un punto determinado del objeto de investigación, y es correlacional, pues según Pino (2007), en este tipo de indagaciones, se presentan interrelaciones entre las variables de estudio, sin escudriñar con exhaustividad el aspecto causal de las mismas, de ahí que se ha pretendido establecer la relación entre la metacognición, la motivación en la comprensión lectora; el cual obedece al siguiente esquema:

Figura 1

Esquema de Investigación



Donde:

M= Muestra de estudiantes del nivel secundaria de El Agustino

O1, O2, O3: Observación de las variables de las muestras.

O1= Variable N° 1: Metacognición

O2= Variable N° 2: Motivación

O3= Variable N° 3: Comprensión Lectora

r = Posible relación entre las variables.

3.2 Operacionalización de variables

Operacionalizar constituye en dispersar los elementos constitutivos de naturaleza contextual o abstracta de las variables, así como las idealizaciones en subterminos conocidos como indicadores, representados con las preguntas y escalas respectivas (Hernández y Mendoza, 2018).

Para Mejía (2012), toda definición operacional, se ofrece desde una localización espacial y eventual, orientándose a hacer visible un concepto. Este autor, además señala, que las variables no son entidades de la realidad, toda vez que no se expresan fuera de la mirada del explorador, ya que, son entendidas como abstracciones que son edificadas por el examinador para poder hacer mención con

estos, acerca de ciertos fenómenos o eventos de la realidad. En cuanto a las variables trabajadas en la investigación ejercida, tenemos que, Según Flavell et al. (2002), a la Variable 1 Metacognición, se la conceptualiza como el discernimiento que poseemos acerca del conocimiento y de cómo administrarlo, en cuanto a la segunda variable, Ryan & Deci (2017), concibieron a la motivación como la totalidad de factores que inciden en el comportamiento humano, los cuales pueden ser sujetos de control o gozar de autonomía y finalmente en lo concerniente a la variable de comprensión lectora, o competencia lectora, tal como lo señala la OCDE (2017), esta es entendida como la integración de la información textual en las estructuras de conocimiento del lector.

3.3 Población, muestra y muestreo

Ñaupas et al. (2015), conceptualizan a la población, como la plenitud de objetos, acontecimientos y sucesos que van a ser objeto de estudio con las técnicas existentes. Este autor además sostiene que, en los trabajos sociales, se pueden apreciar dos clases de población: la población objetivo, que está dada por la población global, aunque como es de suponer, no disponible y la población accesible, que es aquella predispuesta y en la que se puede materializar la indagación. Además, cabe considerar que, la obtención de logros más coherentes, representa que los sujetos de la población, deban presentar características similares. El concepto de población se asemeja al de agrupación y está fijado por el explorador, de acuerdo a su criterio.

En el contexto apreciado, la investigación impulsada se orientó a establecer la correlación de la metacognición, motivación y la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundaria, los cuales fueron seleccionados como unidad de estudio, estando la misma conformada por 916 estudiantes, ubicados en el VII ciclo de educación secundaria. Ello, porque para efectos de una investigación, las unidades en observación deben presentar atributos específicos establecidos por el explorador, de acuerdo a las delimitaciones pretendidas, (Flores, 2011). De esa población anteriormente señalada, se optó por contar con 271 estudiantes de 4° y 5° de secundaria, tomando en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo y emocional.

Para el presente estudio se empleó una muestra probabilística, determinada a partir de la información recogida del personal directivo de las instituciones educativas de El Agustino y los datos recogidos del Sistema de Consultas del Ministerio de Educación (SCALE). Además, se recurrió al empleo del aplicativo de análisis estadístico STATS, el mismo al que, luego de haberle suministrado la información, generó la siguiente muestra:

Figura 2

Determinación de muestra con el STATS

The screenshot displays the 'Decision Analyst STATS™ 2.0' application window. The main title bar reads 'Decision Analyst STATS™ 2.0'. Below the title bar is a green header bar. The main content area has a light beige background with a blue border. At the top left, there is a blue banner with the text 'Sample Size Determination (Sample Size for Population Percentage Estimates)' and a calculator icon. The interface is divided into two main sections: 'Inputs' and 'Results'. The 'Inputs' section contains four fields: 'Universe Size' (text input with value 916), 'Maximum Acceptable Percentage Points of Error' (dropdown menu with value 5%), 'Estimated Percentage Level' (dropdown menu with value 50%), and 'Desired Confidence Level' (dropdown menu with value 95%). The 'Results' section contains a text box with the text 'The Sample Size Should Be...' and a text input field with the value 271. At the bottom of the interface, there are three buttons: 'Calculate', 'Reset', and 'Exit'. The bottom of the window features a blue footer bar with the text '817 640-6166 | www.decisionanalyst.com'. The 'Decision Analyst' logo, featuring a stylized profile of a head with a dotted pattern, is positioned in the bottom right area of the main content.

3.3.1 Criterios de selección:

Tabla 1

Muestra estratificada de la población sujeta de estudio

| Estrato | Tamaño de la población | Tamaño de la Muestra |
|--------------|------------------------|----------------------|
| IE N° 01 | 127 | 127 (271/916) = 38 |
| IE N° 02 | 129 | 129 (271/916) = 38 |
| IE N° 03 | 57 | 57 (271/916) = 17 |
| IE N° 04 | 123 | 123 (271/916) = 36 |
| IE N° 05 | 315 | 315 (271/916) = 93 |
| IE N° 06 | 66 | 66 (271/916) = 20 |
| IE N° 07 | 99 | 99 (271/916) = 29 |
| TOTAL | 916 | 271 |

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta y el cuestionario su instrumento, así como la prueba de conocimientos, con los que se obtuvo la información para la investigación. Según Ñaupas et al. (2015), el cuestionario es una manifestación de la técnica de la encuesta y se caracteriza por el establecimiento de un conjunto ordenado de proposiciones enunciativas, las cuales guardan correspondencia con las hipótesis de estudio y variables e indicadores presentes en la exploración.

Para recoger información sobre “Metacognición” se utilizó una encuesta que presenta 33 ítems, divididos en 6 dimensiones: Conocimiento, Control y Supervisión, Planificación, Experiencias, Evaluación y Estrategias.

Para estudiar la variable de Motivación, se empleó una encuesta que posee 32 ítems, divididos en dos dimensiones: Motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Por otro lado, según lo expresado por De La Lama (2019), las pruebas de conocimiento evalúan el nivel de conocimiento o habilidades cognitivas de la

población estudiada y su preocupación fundamental estriba en alcanzar que los ítems materialicen diferentes niveles de complejidad. Para el estudio de la comprensión lectora, se utilizó la prueba de conocimientos, dicho instrumento de medición contó con un total de 20 ítems desprendidos de 5 textos.

3.4.1 Validez

Ugarriza (1998), expresa que, la validez responde a la interrogante de si realmente se está registrando aquello que se desea observar”. Para asegurar la adecuada construcción de los instrumentos, se recurre a profesionales de reconocida experticia en áreas diversas del conocimiento, para el estudio propuesto, se ha contado con los validadores que se señala en la siguiente tabla.

Tabla 2

Relación de validadores

| Validador | Grado Académico | Resultado |
|----------------------------|-----------------|-----------|
| Rodríguez Galán, Darién | Doctor | Aplicable |
| Félix Farfán Pimentel | Doctor | Aplicable |
| Jorge Diaz Dumont | Doctor | Aplicable |
| Hugo Chumpitaz Caycho | Doctor | Aplicable |
| Santiago Crispín Rodríguez | Doctor | Aplicable |
| Maritza Rosales Sánchez | Doctora | Aplicable |

3.4.2 Confiabilidad

Para Vara (2012), la fiabilidad es el grado en que el empleo reiterado de un instrumento al mismo individuo, entidad o contexto, produce similares resultados. Resulta visible el hecho de emplear los instrumentos más de una vez, no solo para pulirlos o enriquecerlos, sino para asegurar su efectividad, dentro de los objetivos trazados por el investigador.

3.5 Procedimientos

Desarrollar la presente investigación supuso analizar las diferentes problemáticas existentes, así como la situación contextual, de manera que para recoger la información se dispuso elaborarlos en formularios Google Drive, los mismos, que previa autorización de las autoridades de las respectivas instituciones, se les aplicó a los estudiantes de El Agustino. Sin embargo, como parte de los protocolos propios que deben reunir las investigaciones, se realizaron las coordinaciones necesarias para aplicar pruebas piloto en estudiantes de la misma jurisdicción y del grupo etario previsto. Por ello se determinó el alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de los cuestionarios, así como el Test κ 20.

Tabla 3

Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación

| Variable | Prueba | | N de elementos | Resultados |
|---------------------|------------------|------|----------------|------------|
| Metacognición | Alfa de Cronbach | ,947 | 32 | Muy buena |
| Comprensión Lectora | KR-20 | ,865 | 20 | Buena |
| Motivación | Alfa de Cronbach | ,820 | 33 | Buena |

3.6 Método de análisis de datos

Analizar los datos, representó el empleo del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0, para Window. Asimismo, las variables se analizaron a través del cálculo de frecuencias y porcentajes. De igual modo el análisis se efectuó de manera descriptiva e inferencial. A nivel descriptivo, se diseñaron tablas de frecuencia y gráficos de barras para apreciar el comportamiento de las variables, objeto de estudio, mientras que, a nivel inferencial, se efectuó la estadística no paramétrica, por corresponder la medida de los datos, en una escala ordinal.

3.7 Aspectos éticos

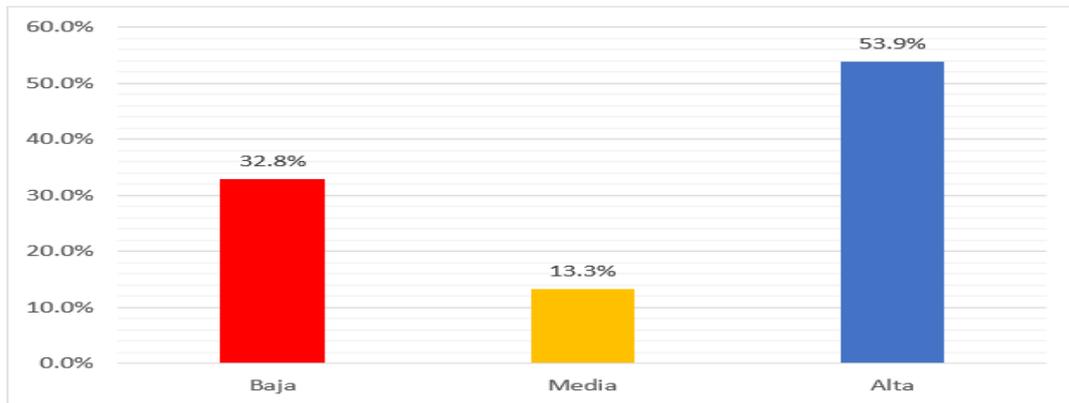
La investigación se llevó a cabo considerando los principios éticos universales y de criterio, expresados en el mantenimiento la reserva de identidad de cada uno de los individuos intervinientes. Asimismo, pese al marco coyuntural, producto de la pandemia, el estudio se efectuó, respetando los protocolos formales y de rigor que exigen las investigaciones científicas, para lo cual se emplearon las referencias y citas, de acuerdo a lo dispuesto por las normas de la American Psychological Association (APA), garantizando de esta manera la propiedad intelectual. Por otro lado, como parte del desarrollo del trabajo se solicitó autorización al personal directivo de las instituciones educativas, para efectos de aplicar los instrumentos correspondientes, mediante una carta de presentación.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

Figura 3

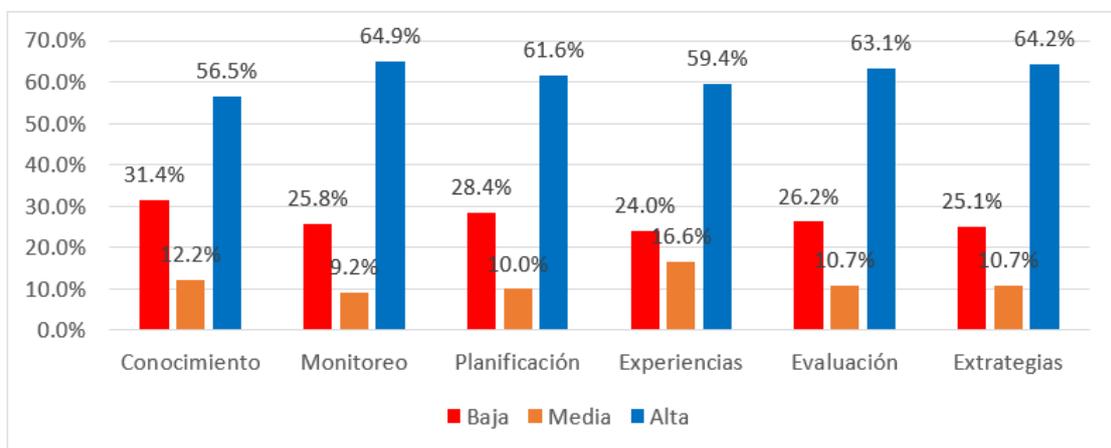
Diagrama de barras de los niveles alcanzados en la Metacognición



Como se observa en la figura N° 3; en la muestra de estudiantes, respecto a su Metacognición se puede observar que es baja el 32.8%, media el 13.3% y alta el 53.9%.

Figura 4

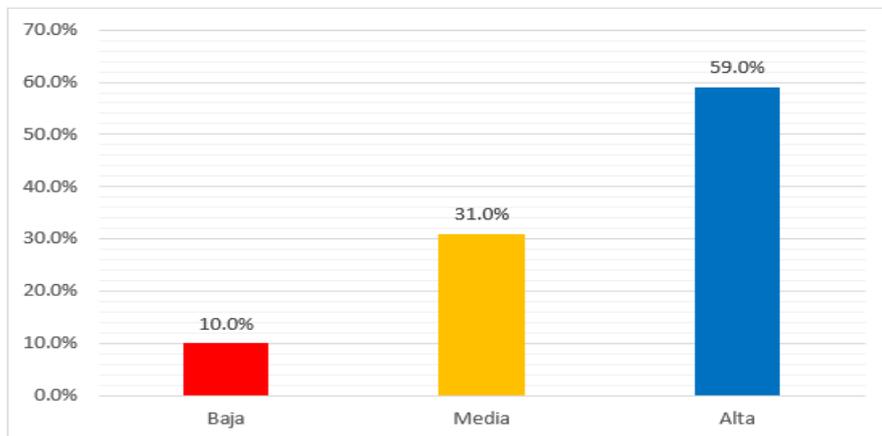
Diagrama de barras agrupadas de los niveles alcanzados en la metacognición



Como se observa en la figura N.º 4; en las dimensiones de conocimiento, monitoreo, planificación, experiencias, evaluación y experiencias de la metacognición en la población de estudiantes prevalece un nivel de alta.

Figura 5

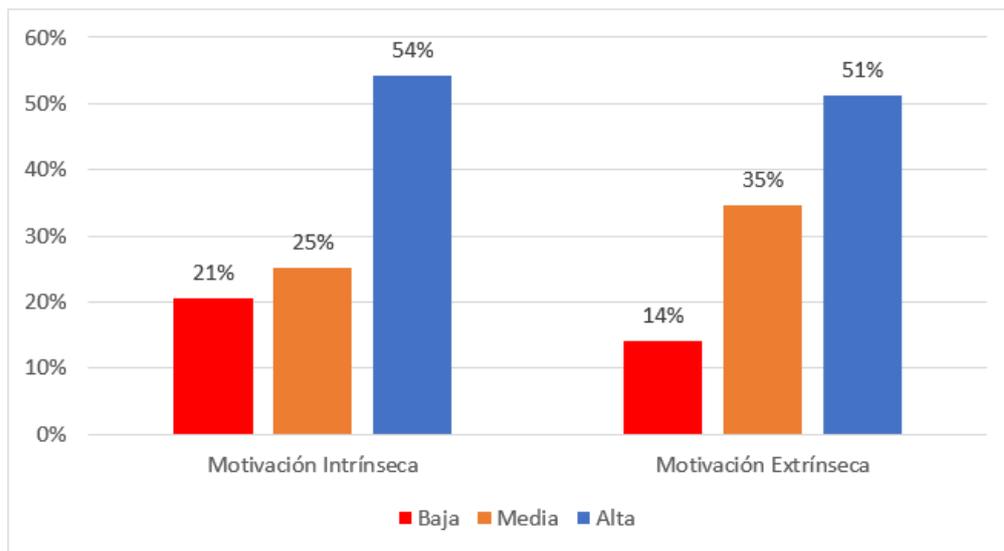
Diagrama de barras de la Motivación



Como se observa en la figura N.º 5; en la muestra de estudiantes, respecto a su motivación se puede observar que es baja el 10.0%, media el 31.0% y alta el 59.0%.

Figura 6

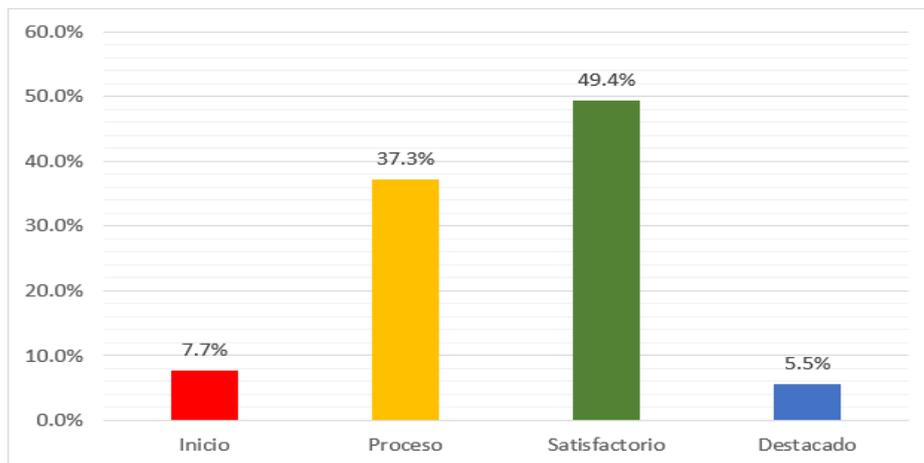
Diagrama de barras agrupadas de las dimensiones de la motivación



Como se observa en la figura N.º 6; en las dimensiones de motivación intrínseca y motivación extrínseca prevalece un nivel alto.

Figura 7

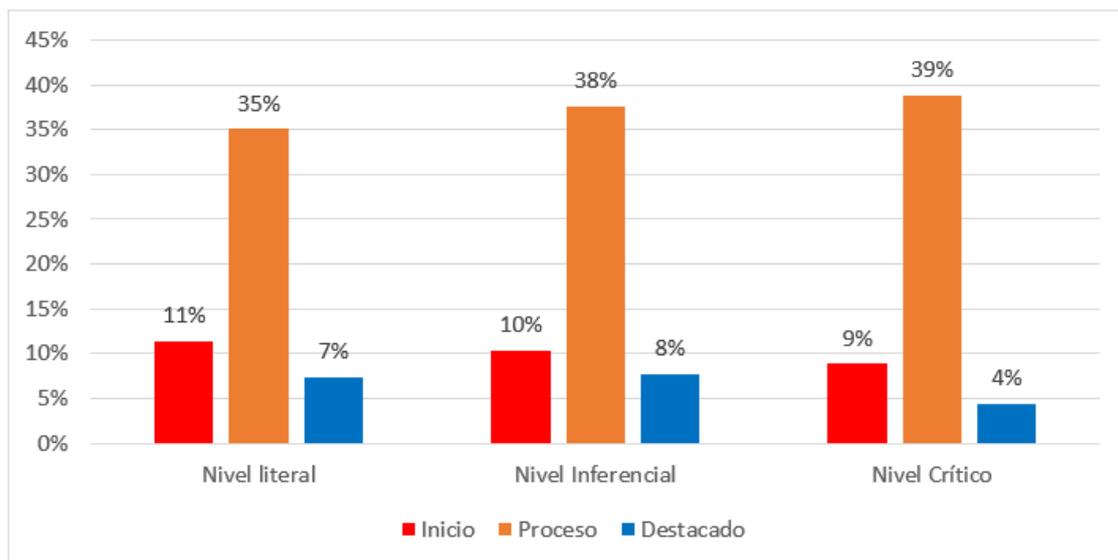
Diagrama de barras de los niveles de comprensión lectora



Como se observa en la figura N° 7; en la muestra de estudiantes, respecto a los resultados de la evaluación de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes se puede observar que en un nivel de inicio se encuentran el 7.7%, proceso el 37.3%, satisfactorio el 49.4% y destacado el 5.5%.

Figura 8

Diagrama de barras agrupadas de las dimensiones de la Comprensión Lectora



Como se observa en la figura N° 8; en las dimensiones literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en la población de estudiantes prevalece un nivel de proceso.

4.2 Prueba de normalidad

Hipótesis de normalidad

Ho: La distribución de la variable de estudio no difiere de la distribución normal.

Ha: La distribución de la variable de estudio difiere de la distribución normal.

Regla de decisión;

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho). Y, se acepta Ha

Tabla 4

Pruebas de normalidad

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
|-----------------------|---------------------------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Metacognición | ,069 | 271 | ,003 |
| Conocimiento | ,058 | 271 | ,000 |
| Monitoreo | ,060 | 271 | ,003 |
| Planificación | ,065 | 271 | ,000 |
| Experiencias | ,048 | 271 | ,001 |
| Evaluación | ,044 | 271 | ,000 |
| Estrategias | ,071 | 271 | ,000 |
| Comprensión Lectora | ,087 | 271 | ,000 |
| Nivel literal | ,098 | 271 | ,000 |
| Nivel Inferencial | ,064 | 271 | ,000 |
| Nivel Crítico | ,075 | 271 | ,000 |
| Motivación | ,089 | 271 | ,023 |
| Motivación Intrínseca | ,092 | 271 | ,014 |
| Motivación Extrínseca | ,074 | 271 | ,033 |

Fuente: SPSS vr 22

La prueba de normalidad de las variables, presenta valores de $p=0.000 < 0.05$ (Kolmogorov-Smirnov $n \geq 50$). Luego, Siendo en todos los casos, el valor $p < \alpha$ cuando $\alpha = 0.05$.

En base a las evidencias obtenidas se refuta la Ho y se concluye que los datos de las variables no provienen de una distribución normal, por lo cual se justifica la utilización de estadísticos no paramétricos.

4.3 Prueba de hipótesis general y específica

Prueba de hipótesis general y específica

Hipótesis General

HG: La metacognición y la motivación se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de El Agustino, Lima 2021.

H0: La metacognición y la motivación no se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de El Agustino, Lima 2021.

Tabla 5

Correlación de orden entre la metacognición, motivación y la comprensión lectora

| Variables | Correlación orden 0 Rho Spearman | orden 1: (1,2,3) | Parámetros. N = 271 |
|---------------------------------------|---|---------------------|-------------------------|
| Metacognición; Motivación | 0.758 | | σ típico 0.01875 |
| Metacognición; Comprensión Lectora | 0.638 | 0.723667 | Z calculado 4.087742 |
| Motivación; Comprensión Lectora | 0.775 | | Z(1- α /2) 1.96 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

De los resultados de la tabla 5, se tiene la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación se manifiesta un grado de correlación alto de 0.758 y la Metacognición y la Comprensión Lectora, un nivel alto de correlación de 0.638 y la correlación entre la Motivación y la Comprensión Lectora es de 0.775 indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y la Comprensión Lectora que arroja el 0.723667 que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables.

En cuanto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de Z(1- α /2) que representa 1.96 frente al Z calculado = 4.087742; lo que indica que Z(1- α /2) < Z calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95%; se rechaza la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que: La metacognición y la motivación

se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de El Agustino, Lima 2021.

Hipótesis específica 1

HE1: La metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel literal de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

H0: La metacognición, la motivación no se relaciona significativamente con el nivel literal de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Tabla 6

Correlación de orden entre la metacognición, la comprensión lectora y el nivel literal

| Variables | Correlación orden 0 Rho Spearman | orden 1: (1,2,3) | Parámetros. N = 271 |
|------------------------------|---|---------------------|-------------------------|
| Metacognición; Motivación | 0.758 | | σ típico 0.02399 |
| Metacognición; Nivel Literal | 0.663 | 0.776000 | Z calculado 3.056942 |
| Motivación; Nivel Literal | 0.907 | | Z(1- α /2) 1.96 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

De los resultados de la tabla 6, se tiene que la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación presentan un nivel de correlación alta de 0.758 y la Metacognición y el Nivel Literal un nivel alto de correlación de 0.663 y la correlación entre la Motivación y el Nivel Literal es de 0.907 indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y el Nivel Literal que arroja el 0.776000 que reporta una relación alta positiva entre estas tres variables.

En cuanto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de Z(1- α /2) que representa 1.96 frente al Z calculado = 3.056942; lo que indica que Z(1- α /2) < Z

calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se rechaza la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que: La metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel literal de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Hipótesis específica 2

HE2: La metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel inferencial de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

H0: La metacognición, la motivación no se relaciona significativamente con el nivel inferencial de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Tabla 7

Correlación de orden entre la metacognición, la comprensión lectora y el nivel inferencial.

| Variables | Correlación orden 0 Rho Spearman | orden 1: (1,2,3) | Parámetros. N = 271 |
|-------------------------------------|---|---------------------|-------------------------|
| Metacognición; Motivación | 0.758 | | σ típico 0.04585 |
| Metacognición; Nivel Inferencial | 0.787 | 0.785333 | Zcalculado 6.044487 |
| Motivación; Nivel Inferencial | 0.811 | | Z(1- α /2) 1.96 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Considerando los resultados de la tabla 7 se tiene que la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación presentan un nivel de correlación alta de 0.758 y la Metacognición y el Nivel Inferencial un nivel alto de correlación de 0.787 y la correlación entre la Motivación y el Nivel Inferencial es de 0.811 indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y el Nivel Inferencial que arroja el 0.776000 que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables.

Con respecto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que representa 1.96 frente al Z calculado = 6.044487; lo cual indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se refuta la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que: La metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel inferencial de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Hipótesis específica 3

HE3: La metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel crítico de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

H0: La metacognición, la motivación no se relaciona significativamente con el nivel crítico de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Tabla 8

Correlación de orden entre la metacognición, la comprensión lectora y el nivel crítico.

| Variables | Correlación orden 0 Rho Spearman | orden 1: (1,2,3) | Parámetros. N = 271 |
|------------------------------|---|---------------------|------------------------------------|
| Metacognición; Motivación | 0.758 | | σ típico 0.33457 |
| Metacognición; Nivel Crítico | 0.747 | 0.758333 | $Z_{\text{calculado}}$ 5.243353 |
| Motivación; Nivel Crítico | 0.770 | | $Z(1-\alpha/2)$ 1.96 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

De los resultados de la tabla 8, se tiene que la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación presentan un nivel de correlación alta de 0.758 y la Metacognición y el Nivel Critico un nivel alto de correlación de 0.747 y la correlación entre la Motivación y el Nivel Crítico es de 0.770 indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y el

Nivel Crítico que arroja el 0.758333 que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables

En cuanto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que representa 1.96 frente al Z calculado = 5.243353; lo que indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se rechaza la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que: La metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel crítico de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

V. DISCUSIÓN

Entre las limitaciones que se presentaron durante la ejecución del estudio, podemos mencionar al contexto particular caracterizado por la COVID 19, toda vez que el recojo de la información se efectuó de forma virtual, a través de formularios Drive, lo que pudiese haber derivado en dificultades para verificar que el grupo etario, comprendido en la investigación conteste únicamente dichos instrumentos. Asimismo, pueden considerarse también limitantes, a las restricciones propias de los medios virtuales señalados, pues si bien facilitan la sistematización de los resultados, impiden, sin embargo, monitorear el tiempo destinado al desarrollo tanto de los cuestionarios, como de la prueba de conocimientos. De igual modo, otro factor restrictivo vendría a estar determinado por el hecho de que, aun cuando se eligió un ciclo caracterizado por la mayor madurez y desarrollo cognitivo, el marco particular descrito con anterioridad pudiese haber repercutido también en la poca predisposición de algunos estudiantes para llenar los datos solicitados, lo cual se vería reflejado en las respuestas.

Debemos considerar también que, la exploración efectuada no se agota en sí misma, puesto que no constituye la única vía para el fortalecimiento de la comprensión lectora, toda vez que hablamos de una variable compleja y multivariada, la misma que, de acuerdo a las investigaciones actuales, incluye consideraciones de orden lingüístico, cultural, cognitivo. De ahí que, una investigación como la realizada no puede catalogarse de determinante, aun así, estaría en posibilidades de brindar aproximaciones significativas de cómo contribuir a su potenciación, gracias al mejor conocimiento de las variables asociadas a aquella y que se han elegido como objeto de estudio.

Por otro lado, no menos importante, representa también considerar el hecho de un factor, que aun cuando no se ha terminado de aceptar, pudiese estar presente en algunos de los sujetos que componen la unidad de análisis, nos referimos a lo que, Burón (1993), denominó metaignorancia, que se traduciría según este autor, en la incapacidad para tomar conciencia de que no se entiende algo que se ha leído, es decir, una ausencia plena de metacognición, la misma que podría derivar en generar falsos triunfalismos de que se conoce y revestidos de esa falsa y

excesiva confianza pudiese haberlos conducido a registrar datos de forma inadecuada o distante de lo esperado. Otro aspecto restrictivo que merece ser tomado en cuenta viene a estar constituido por la falta de experticia en ciertos estudiantes, al momento de llenar los cuestionarios señalados (formularios Drive), así como también a las dificultades propias de la falta de conectividad y a la disponibilidad de acceso a los dispositivos, los cuales, en determinados casos, podrían también haber impedido un llenado más coherente de los formularios alcanzados.

Finalmente, en términos de limitaciones observadas durante el proceso de investigación efectuado, cabe señalar el hecho de la presencia de investigaciones que han antecedido a la presente, pero de las que desafortunadamente, no se cuenta con información completa en los repositorios consultados, esto porque se encuentran embargadas o poseen acceso restringido, lo cual dificulta el acceso al contenido sobre las descripciones específicas relacionadas a las dimensiones de cada una de las variables estudiadas.

Por otro lado, en cuanto a los resultados descriptivos obtenidos, se puede advertir que, el estudio efectuado encontró que, los estudiantes presentan un nivel alto de metacognición (53.9%), indicador inferior al reportado por Sánchez (80,9%), y que difiere a su vez de lo obtenido por Carita (32,5%), si consideramos eficiente empleo de estrategias como un concepto equivalente, igualmente, no dejan de ser representativas las constataciones efectuadas por Seguil (30,0%), aunque el registro se considere moderado, al igual que lo advertido por Huillca (para este investigador sólo un 15% posee un nivel alto) , un aspecto adicional a tomar en cuenta , representa el hecho que para este investigador, el grupo mayoritario se ubicó en el nivel medio (78.8%); lo cual guarda distancia de lo que reporta el trabajo efectuado; por otra parte, en lo referido a la motivación, los porcentajes obtenidos han sido análogos a lo obtenido en la primera variable; es decir, predominó un nivel alto (59%), que se asemeja a los resultados obtenidos por Angulo (53,33%), pero, distanciándose de lo alcanzado por Seguil (31,7%), en cuanto a las dimensiones de la motivación, predominó en nuestro trabajo, una mayor presencia de la motivación extrínseca (54%), sobre la extrínseca (51%), cifras que se diferencian relativamente de las fuentes y trabajos consultados, en los que se advierte que es

la extrínseca la predominante. Asimismo, en relación a la comprensión lectora, se muestra que el nivel de logro destacado es el que presenta menor nivel en cuanto a alcances comprensivos (5.5%), resultado alentador si consideramos lo declarado por Huillca (ningún estudiante alcanzó dicho rango). Por otro lado, en términos del nivel comprensivo más elevado, reclama particular atención, lo registrado por Rodríguez, cuyos hallazgos señalan un porcentaje de 25% en dicho nivel, dicho resultado se torna mayor en Carita (32,5%), y mucho más alto en Sánchez (80,9%); de igual modo, en los datos hallados se aprecia que los estudiantes se encuentran en su mayoría en los niveles de logro satisfactorio (49,4%) y de proceso (37.3%) respectivamente, resultados análogos a los encontrados por Huillca (32.5% y 56.3%), se advierte además que, en el nivel literal, inferencial y crítico, la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel de proceso (35%, 38% y 39%), registros aproximados a los que enunció Huillca (este autor denominó logro previsto), y en este se registra 47.5%, 43.8% y 37.5% respectivamente, y también a los señalados por Pérez (59% de los estudiantes se encuentran en el nivel medio de la comprensión inferencial) y de igual forma a los descubrimientos de Angulo, quien describió que los estudiantes se encontraron en un rango equivalente (denominado básico por la autora) en los niveles comprensivos referidos, y que señalan la obtención de un 25%, 50% y un 26.67% respectivamente. Cabe agregar, además que los resultados alcanzados guardan similitud con los obtenidos por los estudiantes, en las diferentes evaluaciones internacionales, nacionales o locales, lo cual nos brinda alcances aproximativos sobre la consistencia de los instrumentos de medición elegidos.

En cuanto a los hallazgos y del análisis de los resultados, respecto al objetivo específico 1, se tiene que la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación presentan un nivel de correlación alta de 0.758 y la Metacognición y el Nivel Literal un nivel alto de correlación de 0.663 y la correlación entre la Motivación y el Nivel Literal es de 0.907, indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y el Nivel Literal que arroja el 0.776000 que ofrece una relación alta positiva entre dichas variable y la dimensión compresiva señalada. En cuanto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que representa 1.96 frente al Z calculado =

3.056942; lo que indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se rechaza la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que, la Metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel literal de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Estos resultados concuerdan con el trabajo de Pachas (2019), quien coincidiendo con el trabajo efectuado, encontró una correlación elevada ($r=0.9127$) entre la metacognición y la comprensión textual o literal, así como también por lo manifestado por Soto, et al.(2019), quienes, de acuerdo a la correlación de orden 0, detectaron igualmente relaciones significativas (0,62) entre la metacognición y el nivel texto base, que de acuerdo a la teoría de Kintsch, equivale al nivel literal de comprensión textual; a su vez registramos coincidencias con las averiguaciones de Carita (2018), quien halló un coeficiente de correlación de ,606 entre las variables precitadas; de igual modo, ratifican lo descubierto por Huillca (2019), quien declaró haber localizado una relación significativa entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora, aunque en menor incidencia si consideramos el hecho de que nuestro estudio reportó un grado de correlación más alto (0.776000), en relación al del autor anteriormente señalado, el cual, declaró haber obtenido solo un nivel de correlación de ,528; es decir, moderado, esta relación relativa se puede evidenciar también en lo hallado por Soto, quien en una correlación de orden cero entre las diferentes estrategias metacognitivas y el texto base(denominación propuesta por Kintsch y equivalente al nivel literal), identificó valores de ,13,17 y ,15 respectivamente. En cuanto a la correlación entre motivación y el nivel literal, Angulo, halló una relación significativa $\chi^2=27,214$, lo cual es significativa, al igual que la indicada por nuestro estudio.

Igualmente, de los resultados hallados y del análisis de los mismos, con relación al objetivo específico 2, en lo referido a la prueba de hipótesis, se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$, que representa 1.96 frente al Z calculado = 6.044487; lo que indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se rechaza la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que: La Metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel inferencial de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021. En cuanto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que

representa 1.96 frente al Z calculado = 6.044487; lo que indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se rebate la hipótesis nula por lo que se puede aseverar que, la Metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel inferencial de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Los resultados apreciados coinciden con los descritos por Pachas (2019), cuyo trabajo halló una correlación significativa y elevada, esto es de $r=0.8937$, entre la metacognición y la comprensión inferencial analítica. Asimismo, refuerzan nuestro estudio, las conclusiones a las que arribaron Soto, et. al. (2019), quienes, en la medición de correlación de orden 0, identificaron una correlación de 0.22, que dista, sin embargo, del nivel de significancia encontrado como parte de nuestro trabajo; de igual forma, secundan también nuestro estudio, los resultados alcanzados por Carita (2018), la cual indicó haber hallado un coeficiente de correlación de ,275. Asimismo, nuestros descubrimientos van en consonancia con lo registrado por Huillca (2019), quien encontró también relaciones significativas entre la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión (,527), es decir, moderado, mucho más marcados, resultan, sin embargo, las averiguaciones de Sánchez (,279). Finalmente, en cuanto a la correlación entre motivación y el nivel literal, Angulo, halló una relación significativa $\chi^2=58,214$, la cual es mucho más significativa con respecto al nivel literal. De la misma manera, en los resultados de Soto, se puede evidenciar, en relación a la planificación, monitoreo y evaluación, una correlación, a nivel inferencial de ,22, 10 y ,31 respectivamente.

De los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados, respecto al objetivo específico 3, se tiene que la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación presentan un nivel de correlación alta de 0.758 y la Metacognición y el Nivel Crítico un nivel alto de correlación de 0.747 y la correlación entre la Motivación y el Nivel Crítico es de 0.770 indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y el Nivel Crítico que arroja el 0.758333 que demuestra una relación alta positiva entre estas tres variables. En cuanto a la prueba de hipótesis se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que representa 1.96 frente al Z calculado = 5.243353; lo que indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95% se

rechaza la hipótesis nula por lo que se puede afirmar que: La Metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel crítico de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.

Estos resultados son coherentes con los hallazgos obtenidos por Pachas (2019), quien encontró una correlación entre la metacognición y la comprensión Crítica, expresada en el valor de $r=0.8628$, asimismo, resultan coincidentes con los de Carita (2018), quien halló un coeficiente de correlación de ,606 entre la variable y la dimensión de la comprensión señalada, de igual forma, van en la misma línea de Huilca (2019), quien reveló una relación entre la metacognición y el nivel crítico comprensivo textual (reflexión y evaluación de las formas del contenido y texto), de 4,74, es decir moderado, si tomamos en cuenta los registros obtenidos y que se han descrito preliminarmente, y aun cuando en teoría es uno de los niveles más elevados de comprensión, los datos obtenidos guardan también similitud con los hallazgos de Angulo, quien descubrió una correlación entre motivación y el nivel crítico de $x^2=88,573$, es decir significativa.

De los resultados obtenidos y del análisis de estos, respecto al objetivo general, se tiene que la relación de orden 0 entre la Metacognición y la Motivación presentan un nivel de correlación alta de 0.758 y la Metacognición y la Comprensión Lectora un nivel alto de correlación de 0.638 y la correlación entre la Motivación y la Comprensión Lectora es de 0.775 indicando una alta relación; así mismo, se tiene la correlación de orden 1 entre la Metacognición, la Motivación y la Comprensión Lectora que arroja el 0.723667 que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables. En relación a la prueba de hipótesis, se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ que representa 1.96 frente al Z calculado = 4.087742; lo que indica que $Z(1-\alpha/2) < Z$ calculado. A un nivel de significación del 0.05 y confianza del 95%; se rebate la hipótesis nula, de ahí que, se puede afirmar que: La metacognición y la motivación se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de El Agustino, Lima 2021.

En base a estos últimos hallazgos, resultan confirmatorias las presunciones preliminares que se tenían, al pretender relacionar las variables, objeto de estudio, de ahí que, se corrobora lo planteado por Escalante (2020), puesto que,

coincidimos con el autor, al afirmar que existe relación significativa entre la motivación y la comprensión lectora. De igual forma, resultan compatibles los resultados expresados por Encarnación (2019), quien también halló relación significativa alta entre las variables de la motivación y la comprensión lectora (0,846). Contribuyen igualmente en nuestro estudio, los descubrimientos de Poma (2018), quien encontró una relación significativa media (0,672). Sin embargo, a diferencia de este autor, y a partir del tratamiento estadístico de la información, nuestras indagaciones han reportado un nivel de significatividad más alto de 0,776 (Orden 1,123), lo cual es apoyado por Seguil (2019), puesto que este autor encontró también relación significativa entre la metacognición y la motivación, dato adicional constituyen los niveles de correlación de la dimensión intrínseca y extrínseca, expresado en Rho de Spearman (0,833 y 0,782 respectivamente), registros concordantes con los encontrados en nuestra exploración y que ratifican nuestros supuestos en cuanto la correlación de estas variables, las mismas que hemos pretendido relacionar con la comprensión lectora.

Los hallazgos obtenidos parecieran seguir la misma dirección de los reportes vertidos por Katsantonis (2020), de ahí que concordamos con lo señalado por dicho autor, en cuanto a que los niveles de significancia entre motivación y comprensión lectora pudiesen predecir el éxito de la segunda, agregando, además, que la otra variable (metacognición), estaría en condiciones de poder predecir igualmente, logros exitosos en los niveles de comprensión lectora, resultan útiles además los registros de correlación que obtuvo el autor, entre el conocimiento metacognitivo del entendimiento y la memorización de ,758, asimismo, no deja de ser ilustrativa, para efectos indagatorios, la matriz de correlación latente de la motivación intrínseca por la tarea expresada en ,403, que aunque moderada, no deja de estar presente.

Se puede igualmente encontrar correspondencia con las conclusiones asumidas por Pachas (2018), quién declaró que entre la metacognición y la comprensión se presenta una relación positiva y significativa ($r=9465$), consideramos además que resulta evidenciable lo afirmado por dicha autora, que a mejor metacognición, mayor comprensión lectora, toda vez que, los resultados pudiesen apoyar dicha predicción, a lo cual debemos sumar también la variable

motivación, puesto que en conjunto se encuentran relacionadas. Coincidimos igualmente con las conclusiones de Rodríguez quienes descubrieron correlaciones significativas entre dichas variables (0,721 y 0,735 respectivamente), aunque creemos, a partir de las muestras elegidas por estos dos autores, que, aplicados a poblaciones mayores, se alcanzarían resultados mucho más objetivos. De la misma, manera, aun cuando se trate de otra lengua, resultan ilustrativos para el estudio, los hallazgos a los que arribó Carita (2018), quien también encontró relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora (0.575) y los aportes de Pérez (2019), quien al igual que nuestra investigación, declaró, respaldado en sus exploraciones, que existe una relación significativa entre la motivación y la autorregulación metacognitiva.

Por otro lado, en cuanto a las teorías que dan soporte al presente estudio, el modelo metacognitivo, así como cada una de las dimensiones que la constituyen se encuentran al parecer relacionados al aumento del nivel comprensivo, los resultados permiten apreciar la presencia de las mismas, aunque cabe enfatizar que la dimensión del conocimiento es la que exhibe un nivel más bajo en relación a los demás, ello podría deberse al aun débil empoderamiento del estudiante, en materia de procesos de conciencia. Asimismo, es preciso reconocer, en términos de alcances indagatorios, que no se ha terminado por delimitar el rol pleno de la metacognición en relación a otras expresiones o manifestaciones del pensamiento.

Por otra parte, en cuanto a los teorías de la variable motivación, nuestros hallazgos no permiten apreciar la línea divisoria entre la motivación intrínseca y extrínseca, y aun cuando se afirma que la primera es la que debe favorecerse de sobremanera en las escuelas, es decir habituar a los estudiantes a que realicen las tareas o actividades por sí mismos, los índices encontrados en cuanto a la motivación extrínseca, nos hacen apreciar que gran parte de los estudiantes desarrollarían actividades, entre estas, la de efectuar una lectura comprensiva, a partir del sentido de aprobación del maestro, o de las valoraciones que este efectúa y dado que el efecto está demostrado, no se explicaría del todo, las razones para proponer su extinción.

Finalmente, en cuanto a las teorías que sustentan la comprensión lectora, se considera que los hallazgos encontrados respaldan la propuesta, aún vigente de Kintsch, o una de las más influyentes en cuanto a considerar la idea de un modelo mental al comprender, y el carácter interactivo que esta representa, sino también porque la ejecución misma, supone acceder a diferentes niveles que se van alcanzando progresivamente. Sin embargo, discrepamos en cuanto a que en dicho modelo deja de lado aspectos muy importantes como la imaginación o creación, a partir de la comprensión misma.

De igual modo, coincidimos con la postura de la OCDE y de las pruebas PISA, por cuanto estas consideran no solo diferentes niveles, que van desde identificar, hasta acabar en la reflexión a partir del texto, sino también por el marco cognitivista en el que se apoyan.

VI. CONCLUSIONES

- Primera:** La presente investigación respecto a la hipótesis específica 1, demuestra que la metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel literal de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021., lo que se evidencia en la correlación de orden 1 (1,2,3) entre la metacognición, la motivación con el nivel literal que arroja el 0.776 lo que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables.
- Segunda:** La presente investigación respecto a la hipótesis específica 2, demuestra que la metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel Inferencial de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021., lo que se evidencia en la correlación de orden 1 (1,2,3) entre la metacognición, la motivación con el nivel Inferencial que arroja el 0.785 lo que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables.
- Tercera:** La presente investigación respecto a la hipótesis específica 2, demuestra que la metacognición, la motivación se relaciona significativamente con el nivel crítico de los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021, lo que se evidencia en la correlación de orden 1 (1,2,3) entre la metacognición, la motivación con el nivel crítico que arroja el 0.758 lo que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables.
- Cuarta:** La presente investigación respecto a la hipótesis general, demuestra que la metacognición y la motivación se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes de El Agustino, Lima 2021, lo que se evidencia en la correlación de orden 1 (1,2,3) entre la metacognición, la motivación con la comprensión lectora que arroja el 0.723 lo que muestra una relación alta positiva entre estas tres variables.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera:** A la Dirección Regional de Lima Metropolitana, que proponga en sus acciones reguladoras o de apoyo al docente, la implementación de estrategias que impulsen a la metacognición, la motivación y la comprensión lectora, de forma tal que se obtengan mejores niveles de logro en las evaluaciones PISA, ECE, EPI, EPMT, EPF además de otras formas de comprobación del nivel comprensivo textual del estudiante.
- Segunda:** A las Unidades de Gestión Educativa Local, capacitar o promover asistencias técnicas en temas de como favorecer el desarrollo de la metacognición, la motivación y la comprensión lectora, desde el aula, efectuando seguimientos al trabajo que desarrolla el docente del área de Comunicación de El Agustino.
- Tercera:** A los docentes del área de Comunicación, del nivel secundaria, incluir en el diseño de sus experiencias de aprendizaje, actividades, estrategias metodológicas y técnicas que posibiliten fortalecer la metacognición, la motivación y el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora de los estudiantes.
- Cuarta:** Al profesorado en general, se sugiere replicar la presente investigación a otros niveles escolares (VI ciclo) y poblaciones escolares, con la finalidad de profundizar y consolidar los resultados obtenidos, para así promover el empleo permanente de la metacognición, motivación y del trabajo comprensivo textual de los estudiantes de educación secundaria.

VIII. PROPUESTA

I. Generalidades

Título: “Propuesta de un modelo de explicitación instruccional de la metacognición y la motivación en la comprensión lectora de estudiantes del nivel secundario”.

Ubicación geográfica: Instituciones educativas públicas del nivel secundario de El Agustino, Lima.

Beneficiarios: Estudiantes del VII Ciclo del nivel de secundaria de instituciones educativas públicas de El Agustino.

II. Justificación

La propuesta surge como respuesta a una demanda vigente en cuanto a la necesidad de incrementar los niveles de logros en las evaluaciones de lectura, ya sean nacionales o internacionales, teniendo en cuenta el empleo estratégico de la metacognición y la motivación durante la ejecución lectora, con el propósito de elevar el nivel comprensivo y por ende facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes del nivel secundaria.

III. Descripción de la problemática

Los esfuerzos por impulsar el desarrollo de la comprensión lectora se han visto materializados en numerosas acciones, proyectos de lectura, diseño de programas y cursos de lectura comprensiva, implementación de módulos y guías de lectura, Pese a las motivaciones y bien intencionadas de las mismas, su impacto ha resultado moderado, pues aún se cuenta con un numeroso grupo de estudiantes que no ha alcanzado un nivel de logro satisfactorio en la comprensión textual, de esto dan fe las evaluaciones internacionales (PISA), nacionales (ECE) , regional (EPI,EPMT Y EPF) y locales (exámenes de la institución educativa). Ello, podría obedecer principalmente al hecho de que la lectura y su comprensión, constituyen un problema sumamente complejo y multifactorial, cuyo abordamiento requiere del conocimiento profundo de los factores y variables que inciden en su desarrollo. Dos de los componentes constitutivos y que podrían estar relacionados al desarrollo de la capacidad comprensiva lectora, son la metacognición, que según Meza &

Lazarte, (2007), constituye todo acto y procedimiento para orientar y controlar la comprensión textual, y la motivación, las cuales, pese al relativo conocimiento de la incidencia por parte del docente, se trabajan en el aula, de una manera desagregada, inconexa y circunstancial, es decir, no se las incorpora debidamente en la experiencia áulicas. De ahí que, proponemos una metodología, basada en la adopción de estrategias instruccionales que permiten potenciar estos componentes en las diferentes sesiones de lectura.

IV. Impacto de la propuesta en los beneficiarios

La implementación de estrategias que incluyan progresivamente a la metacognición y la motivación en el trabajo de la comprensión lectora, determina toda una línea de trabajo innovadora, que parte de la necesidad de brindar explicitación instruccional y modelado por parte del maestro a fin de que los estudiantes consoliden mecanismos metacomprendivos (metacognición en la lectura) y motivacionales en los estudiantes, del VI ciclo de educación secundaria, lo cual no solo repercutirá en su aprendizaje, sino que además se verá reflejado en su autonomía, cometido final en donde descansa toda intencionalidad educativa. Así también, permitirá que los docentes, principalmente del área de Comunicación, incorporen nuevas prácticas y metodologías de apoyo al mejoramiento lector.

V. Objetivos

a) Objetivo general:

Establecer una propuesta metodológica para incorporar la metacognición y motivación en el trabajo de lectura comprensiva, en las instituciones educativas públicas del nivel secundario, de El Agustino.

b) Objetivos específicos:

- Alcanzar mejores niveles de logro esperado o satisfactorio en las diversas exámenes de lectura.
- Incluir a los procesos de metacognición y la motivación como parte del proceso metodológico en las sesiones de aprendizaje.

- Propiciar la incorporación de nuevas estrategias y recursos para trabajar la comprensión lectora en las instituciones educativas del nivel secundario.

VI. Modelo Propuesto: Estrategia de explicitación instruccional interrogativa de la metacognición y motivación en la lectura

| Para promover la metacognición de lectura comprensiva | | |
|---|--|---|
| Planificación | Monitoreo | Evaluación |
| ¿Qué es lo que ya conozco acerca de la lectura? ¿Establezco predicciones antes de iniciar la lectura? ¿Exploro del inicio hasta el final del texto las imágenes, cuadros y demás recursos para darme una idea global del texto? ¿Soy capaz de darme una idea del contenido a partir de la lectura de los títulos y subtítulos del texto? ¿Qué pretendo lograr aprender de esta lectura? ¿Qué metas y objetivos busco en esta lectura? ¿Qué tareas identifico en la lectura de este libro? ¿Qué recursos requiero para aprovechar al máximo la lectura de este texto? ¿Qué pasos o técnicas debo tomar en cuenta para comprender mejor el texto? ¿Cuánto tiempo me tomaría en finalizar la lectura? ¿Qué resultados puedo predecir al término de la lectura? | ¿Puedo identificar el desarrollo de cada tarea de lectura? ¿Mientras leo soy consciente de lo que voy captando? ¿Reviso con facilidad las estrategias, los procesos y los contenidos de lectura? ¿Al leer voy respondiendo las preguntas que establecí al iniciar la lectura? ¿Puedo darme cuenta de si mis deducciones iniciales eran correctas o no? ¿Mientras leo, me apoyo en lo que sé para apoyar mis predicciones? ¿Mientras leo adecuó mi ritmo y velocidad al leer? ¿Al leer vuelvo a ciertas partes específicas del texto para asegurar su comprensión? ¿Existe algo que no comprenda? ¿Puedo resolverlo sin ningún apoyo? ¿Qué ideas son las más esenciales? ¿De qué manera soy capaz de recordar lo leído hasta este momento? | ¿Puedo comparar los procesos y resultados desarrollados de acuerdo a las metas y objetivos? ¿Soy capaz de resaltar los puntos principales y darme cuenta si los aprendí? ¿Al final del texto soy capaz de darme cuenta de porque hice buenas y malas predicciones? ¿he comprendido y recordado todo? ¿Qué estrategias de lectura han sido efectivas esta vez? ¿Cómo puedo leer de mejor manera la próxima oportunidad? |
| Para promover la motivación en la lectura comprensiva | | |
| Antes | Durante | Después |
| ¿Conozco mis motivaciones personales para leer un texto? ¿qué tipo de emociones me suscita al iniciar este texto? ¿Elaboro animadamente autoafirmaciones para iniciar la lectura con éxito? ¿Me interesa relacionar o contextualizar la lectura con lo | ¿Estimulo mi curiosidad al leer? ¿Me recompenso por cada logro comprensivo a lo largo del texto? ¿Soy capaz de hacerme preguntas abiertas y de recompensarme | ¿Celebro la culminación de la lectura, recompensándome verbalmente por haberla completado y comprendido? ¿Acepto con madurez y resiliencia si necesito trabajo adicional para |

| | | |
|---|---|---|
| <p>que ya conozco de ella para comprenderla mejor? ¿Me entusiasma valorar la lectura antes de iniciarla, reconociendo su estructura y contenido? ¿Me apasiona destinar ser libre de establecer un tiempo para mi lectura, así como determinar acuerdos o compromisos personales para acabarla? ¿Soy consciente de mis capacidades de lector antes de iniciar la lectura? ¿Me divierte formularme con facilidad preguntas que me ayuden a identificar el tipo de texto y lo que espero del mismo? ¿Me dispongo a asumir una mentalidad abierta y optimista sobre la tarea de lectura propuesta?</p> | <p>verbalmente por cada logro obtenido?, ¿Me alegra saber que mi atención se mantiene firme al leer? ¿Mantengo una imagen positiva de mi rol como lector durante todo el proceso de lectura? ¿Soy capaz de identificar y solucionar las dificultades de lectura sin la ayuda de mi docente? ¿Me satisface ir generando imágenes para comprenderlo mejor? ¿Me satisface poder dirigir y controlar mi motivación para leer el texto? ¿Me esfuerzo individualmente para ir verificando el logro de los objetivos determinados en la lectura?</p> | <p>culminar mis objetivos y metas de lectura? ¿Me motiva poder finalizar con éxito mi lectura? ¿Me interesa resumir el texto, relacionarlo transformarlo a mis formas particulares de aprender? ¿Me anima poder establecer reflexiones, juicios y opiniones al finalizar la lectura? ¿Disfruto compartir lo que aprendí del texto con mis compañeros, amigos o integrantes de mi familia? ¿Experimento con satisfacción reacciones al terminar la lectura? ¿Me gusta asumir nuevas lecturas sin necesidad de las recomendaciones de mi maestro? ¿Me describo como un lector competente y compruebo mis logros?</p> |
|---|---|---|

VII. PRESUPUESTO

| Descripción del requerimiento | Cantidad | Precio unidad | Precio Total |
|--|----------------------------|---------------|-----------------|
| Uso de la plataforma de Videoconferencias Zoom | 01 servicio básico mensual | S/56.00 | S/ 672.00 |
| Volantes de difusión y propaganda | 1millar | S/ 79,90 | S/ 79,90 |
| Elaboración de separatas | 03 | S/ 10.00 | S/ 30.00 |
| Total | | | S/ 781.9 |

VIII. Evaluación de la propuesta

Se evaluará progresivamente en función a los resultados obtenidos en las diferentes formas de evaluación de la comprensión lectora disponible.

REFERENCIAS

- Angulo, N. (2017). *Motivación de logro y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Amazonas 2017*. [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/5ui5u>
- Baker, L., & Brown, A. (1980). Metacognition skills and reading. *University of Illinois, N° 188*, 74.
<https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195932.pdf>
- Bedir, S., & Dursun, F. (2019). The effect of metacognitive reading strategies instruction on students' metacognitive awareness, reading achievement and self efficacy in English. *Milli Egitim, 48(222)*, 185–211. <https://n9.cl/5zg9e2>
- Burón, J. (1993). *Enseñar a Aprender* (6.^a ed.). Mensajero.
- Carita, L. (2019). *Estrategias metacognitivas y lectura de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa Micaela Bastida, Lima Este. 2019* [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/pyku5>
- Carrasco, J., & Javaloyes, J. (2015). *Motivar para educar*. Narcea.
- CONCYTEC. (2018). *Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica - reglamento RENACYT. 12*.
https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- Conejos, A., López, J., & Mesejo, M. (2017). *Leer, Comprender, Aprender*. Área de Innovación y Desarrollo, S,L.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17993/DidelInnEdu.2017.27>
- De La Lama, A. (2019). *Las Reglas del Juego de la Investigación Científica*. De La lama García, Alfredo.
- Deckers, L. (2018). *Motivation* (5.^a ed.). Routledge.
- Deri, M., & Shamsudin, S. (2029). Examining polytechnic students' metacognitive reading strategies using think-aloud protocols technique. *International Journal*

- of Engineering and Advanced Technology*, 8(6), 973–985.
<https://doi.org/10.35940/ijeat.F1088.0986S319>
- Dori, Y., & Mevarech, Z. (2018). *Cognition Metacognition, and Culture in STEM Education* (Vol. 24). Springer. <https://doi.org/http://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4>
- Dougherty, K., Flanigan, K., & Mckena, M. (2020). *Assesment for reading instruction* (4.^a ed.). The Guilford Press.
- Drigas, A., & Mitsea, E. (2020). The 8 Pillars of Metacognition. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(21), 162–178.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.14907>
- Dylan, W. (2018). *Embedded formative assesment* (2.^a ed.). Solution Tree.
- Erivelton, A. (2020). *Metacognición y lectura*. Erivelton.
- Escalante, S. D. R. (2020). *Motivación para el aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria* [Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. shorturl.at/xIVZ2
- Estrada, L. (2018). *Motivación y Emoción*. Bejarano, Eduardo Mora.
- Fischman, D. (2014). *Motivación 360°*. Gestión 2000.
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (2002). *Cognitive Development*. Prentice Hall.
- Flores, J. (2011). *Construyendo la Tesis Universitaria* (1.^a ed.). CEPREDIM.
- García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual* (1.^a ed.). Ediciones de la U.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación* (1.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Hong, W. (2018). Exploring Relations Between Motivation, Metacognition, and Academic Achievement Through Variable-Centered, Person-Centered and Learning Analytic Methodologies. *University Libraries*, 197. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.34917/14279635>

- Hope, H. (2002). *Metacognition in Learning and Instruction* (2.^a ed.). Springer Science+Business Media B.V.
- Huillca, N. L. (2019). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo del nivel secundario de una institución educativa de Santa Anita, 2019* [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/e1725>
- Indrayadi, T. (2021). Indonesian EFL Learners' Reading Motivation. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v5i2.745>
- Israel, S., Collins, C., Bauserman, K., & Kinnuncan, K. (2005). *Metacognition In Literacy Learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jiménez, M., Laura, M., & Tasso, C. (2020). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico* (1.^a ed.). Octaedro.
- Karahan, B. (2021). The correlation of reading motivation & reading engagement with reading comprehension skills in 8th graders. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 14. <https://doi.org/doi:10.5281/zenodo.898140>
- Katsantonis, I. (2020). Self-regulated learning and reading comprehension: The effects of gender, motivation and metacognition. *Hellenic Journal of Psychology*, 17, 286–307. shorturl.at/nLPU8
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension* (1.^a ed.). Cambridge, University Press.
- Kung, L., & Aziz, A. (2020). An action research on metacognitive reading strategies instruction to improve reading comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(2), 86–94. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.92.86.94>
- Lastarria, J. (2019). *Comprensión Lectora*. Lastarria, Javier.
- Lau, K. ling. (2019). Motivación lectora y comprensión lectora del chino clásico de estudiantes de secundaria de Hong Kong. *Lectura y escritura: una revista interdisciplinaria*, 32(4), 963–982. <https://eric.ed.gov/?q=motivation+and+reading&pg=4&id=EJ1210854>

- Locher, F., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open*, 5(2), 1–14.
<https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- Marina, J. A. (2011). Las funciones ejecutivas del cerebro. En *Pediatría Integral* (1.ª ed., Vol. 15, Número 7). Narcea.
- Mayor, J., Suengas, A., & Gonzáles, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas* (1.ª reimp.). Síntesis.
- Mejía, E. (2012). *Operacionalización de variables educativas* (1.ª ed.). Universidad Mayor de San Marcos.
- Meza, A., & Lazarte, C. (2007). *Manual de Estrategias para el Aprendizaje Autónomo y Eficaz* (1.ª ed.). Universitaria, Editorial.
- Mokhtari, K. (2017). *Improve Reading Comprehension*. Rowmann & Littlefield.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2015). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). Ediciones de la U.
- Norman, E. (2020). Why Metacognition Is Not Always Helpful. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01537>
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias*. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook - PISA-D Framework_PRELIMINARY version_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook-PISA-D-Framework-PRELIMINARY-version-SPANISH.pdf)
- Olsen, S. (2017). *The little golden book of metacognition* (Dr. Goodre).
- Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls*. Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7)
- Öztürk, M., & Aydoğmuş, M. (2021). Relational Assessment of Metacognitive Reading Strategies and Reading Motivation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286465.pdf>
- Pachas, M. (2019). *La metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín*

- de Porres - Lima [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://n9.cl/ivbw6o>
- Pesout, O., & Nietfeld, J. (2021). The Impact of Cooperation and Competition on Metacognitive Monitoring in Classroom Context. *Journal of Experimental Education*, 89(2), 237–258. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1751577>
- Pino, R. (2007). *Metodología de la Investigación* (2.^a ed.). San Marcos.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando* (2.^a ed.). Perú, Pontificia Universidad Católica del.
- Poma, N. (2019). *Motivación Académica y Comprensión Lectora en Estudiantes de la I.E. General Córdova de Santa Ana de Tusi – Daniel Alcides Carrión – Pasco – 2019* [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/ivbw6o>
- Qi, X. (2020). Effects of Self-Regulated Learning on Student's Reading Literacy: Evidence From Shanghai. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555849>
- Quezada, N. (2010). *Metodología de la Investigación* (1.^a ed.). Macro.
- Quijada, M., & Contreras, V. (2014). *Comprensión Lectora*. Santana, Elizalde Portillo, Alma.
- Reeve, J. (2010). *Motivacion y emocion*.
- Riney, R. (2021). Why metacognition matters more than ever before: Real lessons of 2020. *Journal of Apply Social Psychology*, 51(12). <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jasp.12765>
- Rodrigo, V. (2019). *La Comprensión Lectora en la enseñanza del español LE/L2* (1.^a ed.). Routledge.
- Rodriguez, M. (2018). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Miguel-2017*. [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/r25yd>
- Ruiz, M. (2020). *¿Cómo aprendemos?* (1.^a ed.). Grao.

- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self Determination Theory*. The Guilford Press.
- Sánchez, K. (2021). *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos en inglés en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote, 2021* [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/mixuq>
- Schleicher, A. (2018). *Pisa 2018 Insights and Interpretation*.
- Seguil, M. D. C. (2019). *Motivación y Metacognición en el VI ciclo del nivel de secundaria de la Institución Educativa Privada General Ollantay, Carabayllo - 2019* [Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/w7obs>
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los Estudiantes y su Impacto en el Aprendizaje*. Narcea.
- Sole, I., Miras, M., Lordán, E., Castells, N., & Nadal, E. (2019). *Leer, comprender y aprender*. Horsori Editorial, S.L.
- Soto, C., Gutierrez, A., Mathew, J., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6:1, 20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- Stobaugh, R. (2019). *50 strategies to Boost cognitive engagement*. Tree, Solution.
- Swartz, R. (2018). *Pensar en aprender*. Sonia Cálí.
- Tracey, D., & Mandel, L. (2017). *Lenses on Reading*. Press, Guilford.
- Ugarriza, N. (1998). *Instrumentos para la Investigación Educativa* (1.^a ed.). Universidad Mayor de San Marcos.
- Valderrama, S. (2002). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica* (1.^a ed.). San Marcos.
- Van, J. (2016). *Metacognitive learning*. Springer.
- Vara, A. (2012). *7 Pasos para una tesis exitosa* (3.^a ed.). Porres, Universidad Particular San Martín de.
- Velásquez, A., & Rey, N. (2007). *Metodología de la Investigación Científica* (1.^a

ed.). Marcos, San.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer-Verlag.

Williamson, G. (2015). Self-regulated learning: an overview of metacognition, motivation and behaviour. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 3.
<https://n9.cl/77oyi>

Wilson, D., & Conyers, M. (2016). *Teaching Students to Drive their Brains*. ASCD.

Zhang, J., Li, M., Yee, D., Park, B., Bohrnstedt, G., & Broer, M. (2020). Reading Motivation, Reading Achievement, and Reading Achievement Gaps: Evidence from the NAEP 2015 Reading July 2020 Assessment. En *American Institute for Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610318.pdf>

Zhang, L. (2018). *Metacognitive and Cognitive strategy use in reading comprehension*. Springer.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Metodología | Población y Muestra | Técnicas e Instrumentos |
|--|---|--|--|---------------------|--|
| <p>Problema principal: ¿Cuál es la relación que existe entre la metacognición, motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021?</p> | <p>Objetivo general: Determinar la relación que existe entre metacognición, motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021.</p> | <p>Hipótesis general: Existe relación entre metacognición, motivación y la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021.</p> | <p>Tipo Básica</p> <p>Diseño No experimental</p> <p>Nivel Correlacional</p> | <p>916 271</p> | <p>Cuestionario Cuestionario Prueba de Comprensión</p> |
| <p>Problemas específicos: ¿Cuál es la relación que existe entre la metacognición, motivación y el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021?</p> | <p>Objetivos específicos: Determinar la relación existente entre metacognición, motivación y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.</p> | <p>Hipótesis específicas: La metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.</p> | <p>Método Hipotético deductivo</p> <p>Enfoque Cuantitativo</p> | | |
| <p>¿Cuál es la relación que existe entre la metacognición, motivación y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021?</p> | <p>Determinar la relación existente entre metacognición, motivación y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.</p> | <p>La metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel Inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.</p> | | | |
| <p>¿Cuál es la relación que existe entre la metacognición, motivación y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima, 2021?</p> | <p>Determinar la relación existente entre metacognición, motivación y el nivel Crítico de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.</p> | <p>La metacognición y la motivación se relacionan significativamente con el nivel Crítico de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, de El Agustino, Lima 2021.</p> | | | |

Anexo 2. Operacionalización de la variable 1: Metacognición

| Variables de estudio | Definición operacional | Dimensión | Indicadores | Ítems | Escala de Valoración |
|-----------------------------|--|-----------------------|---|----------------------|---|
| Metacognición | Grado de uso de los procesos de autorregulación del aprendizaje. | Conocimiento | Conocimiento sobre la tarea | 1,3,4,5 2,6,7,8,9 | Nunca (1), veces (2), Siempre (3) |
| | | Control y supervisión | Conocimiento sobre la persona | 10,11,12, 13,14 | |
| | | Planificación | Verificación de las estrategias Rectificación de estrategias | 17,19, 15,16,18 | |
| | | | Planificación de acciones Regulación de acciones | | |
| | | Experiencias | Pensamientos, emociones, sensaciones y sentimientos | 20,21,22, 23,24 | |
| | | Evaluación | Contrastación de resultados | 25,26,27,28 29,30 | |
| Estrategias | Empleo de acciones | 31,32,33 | | | |

Anexo 3. Operacionalización de la variable 2: Motivación

| Variables de estudio | Definición operacional | Dimensión | Indicadores | Ítems | Escala de valoración |
|-----------------------------|---|-----------------------|---|---|--|
| Motivación | Motivación es el nivel de interés en la ejecución de una tarea. | Motivación Intrínseca | Reconoce su capacidad de trabajo y rendimiento en el colegio. | 1,2,3,4,5,6 y 7 | Nunca (1), Casi nunca (2), Frecuentemente (3), Casi siempre (4), Siempre (5) |
| | | | Demuestra predisposición para el aprendizaje. Identifica sus actitudes e intereses hacia el estudio. | 8,9,10,11,12,13 y 14 15,16,17,18,19 y 20 | |
| | | Motivación Extrínseca | Muestra ambiciones de obtener reconocimiento de los demás. Manifiesta ansiedad positiva que resulta facilitadora del rendimiento. | 21,22,23,24 y 25 26,27,28,29,30,31 y 32 | |

Anexo 4. Operacionalización de la variable 3: Comprensión Lectora

| VARIABLES DE ESTUDIO | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | ESCALA DE VALORACIÓN |
|-----------------------------|---|--------------------------|---|---------------------------|-----------------------------|
| Comprensión Lectora | Nivel de entendimiento al leer para recuperar el sentido textual. | Nivel literal | Obtiene e integra información que se encuentra en diversas partes del texto | 1,2,3 y 4 | Correcto= 1 Incorrecto=0 |
| | | Nivel Inferencial | Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, significado de las palabras y expresiones Interpreta el sentido global del texto. Explica diferentes puntos de vista y algunas metáforas del texto. | 5,6,7, 8,9,10,11 y 12 | |
| | | Nivel Crítico Valorativo | Reflexiona sobre ideas y hechos del texto. Reflexiona sobre el uso de recursos textuales en el texto. | 13,14,15,16,17,18,19 y 20 | |

Anexo 5. Cuestionario que mide Metacognición

INSTRUCCIONES: Con el objeto de apoyarte para que mejores tus aprendizajes, a continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones que te solicitamos encarecidamente respondas por completo, en la forma más honesta posible. Recuerda, no hay respuestas buenas o malas.

OPCIONES DE RESPUESTA: S=Siempre, A=A veces y N= Nunca

| Nº | DIMENSIONES / ítems | S | A V | N |
|----|---|---|--------|---|
| 1 | Es bueno descomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la paso por alto. | | | |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | |
| 23 | Me distraigo con facilidad en clases. | | | |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | |
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | |
| 28 | Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después. | | | |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarles a mis compañeros. | | | |

Anexo 6. Cuestionario que mide Motivación

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás afirmaciones sobre maneras de pensar, sentir y actuar. Lee cada una con mucha atención; luego, marca la respuesta que mejor te describe con una **X** según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas, ni malas. Contesta todas las preguntas con honestidad.

OPCIONES DE RESPUESTA:

S = Siempre
 CS = Casi siempre
 F = Frecuentemente
 CN = Casi Nunca
 N = Nunca

| Nº | PREGUNTAS | S | CS | F | CN | N |
|-----|--|---|----|---|----|---|
| 1. | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | | | |
| 2. | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | | | |
| 3. | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | | | |
| 4. | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | | | |
| 5. | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | | | |
| 6. | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | | | |
| 7. | Generalmente, en clases, apporto con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | | | |
| 8. | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | | | |
| 9. | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | | | |
| 10. | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | | | |
| 11. | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | | | |
| 12. | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | | | |
| 13. | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el/la profesor(a) | | | | | |
| 14. | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | | | |
| 15. | Empiezo cosas que después no termino. | | | | | |
| 16. | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | | | |
| 17. | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a) | | | | | |
| 18. | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | | | |
| 19. | Como máximo puedo hacer lo que me pide le profesor, pero no más. | | | | | |
| 20. | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | | | |
| 21. | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas | | | | | |
| 22. | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | | | |
| 23. | Me gusta que mis profesores hablen bien de mi cuando obtengo buenas calificaciones | | | | | |
| 24. | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio | | | | | |
| 25. | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | | | |
| 26. | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor | | | | | |
| 27. | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor | | | | | |
| 28. | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa | | | | | |
| 29. | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo | | | | | |
| 30. | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | | | |
| 31. | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas | | | | | |
| 32. | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor | | | | | |

Anexo 8. Prueba piloto de la variable Metacognición

| | p1 | p2 | p3 | p4 | p5 | p6 | p7 | p8 | p9 | p10 | p11 | p12 | p13 | p14 | p15 | p16 | p17 | p18 | p19 | p20 | p21 | p22 | p23 | p24 | p25 | p26 | p27 | p28 | p29 | p30 | p31 | p32 | p33 | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | | |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | | |
| 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | | |
| 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | | |
| 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| 7 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | |
| 8 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | | |
| 10 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | | |
| 13 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | |
| 15 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | |
| 16 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | |
| 17 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| 21 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| 22 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| 23 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 24 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| 25 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 26 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 27 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| 28 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | |
| 29 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 30 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | |
| 31 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |

| Variable | Alfa de Cronbach | N de elementos |
|---------------|------------------|----------------|
| Metacognición | 0.947 | 33 |

Anexo 9. Prueba piloto de la variable Motivación

| | p1 | p2 | p3 | p4 | p5 | p6 | p7 | p8 | p9 | p10 | p11 | p12 | p13 | p14 | p15 | p16 | p17 | p18 | p19 | p20 | p21 | p22 | p23 | p24 | p25 | p26 | p27 | p28 | p29 | p30 | p31 | p32 | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | | |
| 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | |
| 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | |
| 6 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 0 | 2 | 3 | 4 | |
| 7 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | |
| 8 | 3 | 0 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | | |
| 9 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | |
| 10 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 4 | |
| 11 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| 12 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | | |
| 13 | 4 | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | | |
| 14 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 | | |
| 15 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | | |
| 16 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | | |
| 17 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | | |
| 18 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | | |
| 19 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| 20 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | |
| 21 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 22 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | |
| 23 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 4 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | |
| 24 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 3 | 3 | |
| 26 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 27 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| 28 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | |
| 29 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 30 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | |

| Variable | Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------|------------------|----------------|
| Motivación | .820 | 32 |

Anexo 10. Prueba piloto de la variable Comprensión Lectora

| SUJETOS | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14 | A15 | A16 | A17 | A18 | A19 | A20 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 19 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 29 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| p | 0.30 | 0.10 | 0.17 | 0.27 | 0.27 | 0.23 | 0.13 | 0.17 | 0.27 | 0.23 | 0.23 | 0.13 | 0.17 | 0.27 | 0.23 | 0.23 | 0.10 | 0.20 | 0.27 | 0.23 |
| q | 0.70 | 0.90 | 0.83 | 0.73 | 0.73 | 0.77 | 0.87 | 0.83 | 0.73 | 0.77 | 0.77 | 0.87 | 0.83 | 0.73 | 0.77 | 0.77 | 0.90 | 0.80 | 0.73 | 0.77 |
| p*q | 0.21 | 0.09 | 0.14 | 0.20 | 0.20 | 0.18 | 0.12 | 0.14 | 0.20 | 0.18 | 0.18 | 0.12 | 0.14 | 0.20 | 0.18 | 0.18 | 0.09 | 0.16 | 0.20 | 0.18 |
| COEFICIENTE KR-20= | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0.865 |

Anexo 11. Certificado de validez de instrumentos



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Metacognición

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSION 1: CONOCIMIENTO | | | | | | | | | | | |
| 1 | Es bueno descomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 2: CONTROL Y SUPERVISIÓN | | | | | | | | | | | |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | X | | | X | | | X | |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 3: PLANIFICACIÓN | | | | | | | | | | | |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la pido por alto. | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 4: EXPERIENCIAS | | | | | | | | | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | X | | | X | | | X | |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | X | | | X | | | X | |
| 23 | Me distraigo con facilidad en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | X | | | X | | | X | |



| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---------------------------------|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSION 5: EVALUACION | | | | | | | | | | | |
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | X | | | X | | | X | |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | X | | | X | | | X | |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | X | | | X | | | X | |
| 28 | Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después. | | | X | | | X | | | X | |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | X | | | X | | | X | |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 6: ESTRATEGIAS | | | | | | | | | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | X | | | X | | | X | |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | X | | | X | | | X | |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarles a mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Darién Barramedo Rodríguez Galán. DNI: 20044257

Especialidad del validador: Metodología de la investigación

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

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


 Firma del Experto Informante
 DNI: 20044257

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide METACOGNICIÓN

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | U | A | N | U | A | N | U | A | N | |
| DIMENSIÓN 1: CONOCIMIENTO | | | | | | | | | | | |
| 1 | Es bueno descomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIÓN 2: CONTROL Y SUPERVISIÓN | | | | | | | | | | | |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | X | | | X | | | X | |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIÓN 3: PLANIFICACIÓN | | | | | | | | | | | |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la paso por alto. | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIÓN 4: EXPERIENCIAS | | | | | | | | | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | X | | | X | | | X | |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | X | | | X | | | X | |
| 23 | Me distraigo con facilidad en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | Sugerencias |
| DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | X | | | X | | | X | |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | X | | | X | | | X | |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | X | | | X | | | X | |
| 28 | Cuando me saca una mala nota trato de mejorarla después. | | | X | | | X | | | X | |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | X | | | X | | | X | |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIÓN 6: ESTRATEGIAS | | | | | | | | | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | X | | | X | | | X | |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | X | | | X | | | X | |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarles a mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |

HAY SUFICIENCIA

Observaciones: _____

 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel DNI: 06260132

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

Lima, 31 de agosto del 2021

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

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


ESCUELA DE POSGRADO
 Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel

 Firma del Experto Informante.
 Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide METACOGNICIÓN

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | S | A | M | S | A | M | S | A | |
| DIMENSION 1: CONOCIMIENTO | | | | | | | | | | | |
| 1 | Es bueno descomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 2: CONTROL Y SUPERVISIÓN | | | | | | | | | | | |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | X | | | X | | | X | |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 3: PLANIFICACIÓN | | | | | | | | | | | |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la paso por alto. | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 4: EXPERIENCIAS | | | | | | | | | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | X | | | X | | | X | |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | X | | | X | | | X | |
| 23 | Me distrajo con facilidad en clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | X | | | X | | | X | |

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---------------------------------|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | S | A | M | S | A | M | S | A | |
| DIMENSION 5: EVALUACIÓN | | | | | | | | | | | |
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | X | | | X | | | X | |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | X | | | X | | | X | |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | X | | | X | | | X | |
| 28 | Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después. | | | X | | | X | | | X | |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | X | | | X | | | X | |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 6: ESTRATEGIAS | | | | | | | | | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | X | | | X | | | X | |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | X | | | X | | | X | |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarles a mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Chumpitaz Caycho Hugo Eladio.** DNI:15434903.

Especialidad del validador: **Metodología de la Investigación**

27 de agosto del 2021



Firma del Experto Informante.
Especialidad

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

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

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide METACOGNICIÓN

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ^a | | | Relevancia ^a | | | Claridad ^a | | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSIÓN 1: CONOCIMIENTO | | | | | | | | | | | |
| 1 | Es bueno descomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | | X | | X | | | | X |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | | X | | X | | | | X |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | | X | | X | | | | X |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | | X | | X | | | | X |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | | X | | X | | | | X |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | | X | | X | | | | X |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | | X | | X | | | | X |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | | X | | X | | | | X |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | | X | | X | | | | X |
| DIMENSIÓN 2: CONTROL Y SUPERVISIÓN | | | | | | | | | | | |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | | X | | X | | | | X |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | | X | | X | | | | X |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | | X | | X | | | | X |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | | X | | X | | | | X |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | | X | | X | | | | X |
| DIMENSIÓN 3: PLANIFICACIÓN | | | | | | | | | | | |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | | X | | X | | | | X |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | | X | | X | | | | X |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | | X | | X | | | | X |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la paso por alto. | | | | X | | X | | | | X |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | | X | | X | | | | X |
| DIMENSIÓN 4: EXPERIENCIAS | | | | | | | | | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | | X | | X | | | | X |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | | X | | X | | | | X |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | | X | | X | | | | X |
| 23 | Me distraigo con facilidad en clases. | | | | X | | X | | | | X |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | | X | | X | | | | X |
| | | | | | | | | | | | Sugerencias |
| DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|---|--|---|--|--|--|---|
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | | X | | X | | | | X |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | | X | | X | | | | X |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | | X | | X | | | | X |
| 28 | Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después. | | | | X | | X | | | | X |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | | X | | X | | | | X |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | | X | | X | | | | X |
| DIMENSIÓN 6: ESTRATEGIAS | | | | | | | | | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | | X | | X | | | | X |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | | X | | X | | | | X |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarles a mis compañeros. | | | | X | | X | | | | X |

 Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

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

 Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Jorge Rafael Díaz Dumont**

 DNI: **08698815**

 Especialidad del validador: **Ingeniero Industrial**
19 de noviembre de 2021

 (Suficiencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 (Relevancia: El ítem es apropiado para representar el componente o dimensión específica del constructo.

 (Claridad: Se entiende en términos claros el enunciado del ítem, su alcance, exacto y directo.
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide METACOGNICIÓN

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | S | A | M | S | A | M | S | A | |
| | DIMENSION 1: CONOCIMIENTO | | | | | | | | | | |
| 1 | Es bueno decomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | X | | | X | | | | X |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | X | | | X | | | | X |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | X | | | X | | | | X |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | X | | | X | | | | X |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | X | | | X | | | | X |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | X | | | X | | | | X |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | X | | | X | | | | X |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | X | | | X | | | | X |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSION 2: CONTROL Y SUPERVISIÓN | | | | | | | | | | |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | X | | | X | | | | X |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | X | | | X | | | | X |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | X | | | X | | | | X |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | X | | | X | | | | X |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSION 3: PLANIFICACIÓN | | | | | | | | | | |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | X | | | X | | | | X |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | X | | | X | | | | X |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | X | | | X | | | | X |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la paso por alto. | | | X | | | X | | | | X |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSION 4: EXPERIENCIAS | | | | | | | | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | X | | | X | | | | X |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | X | | | X | | | | X |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | X | | | X | | | | X |
| 23 | Me distraigo con facilidad en clases. | | | X | | | X | | | | X |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | X | | | X | | | | X |

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | S | A | M | S | A | M | S | A | |
| | DIMENSION 5: EVALUACIÓN | | | | | | | | | | |
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | X | | | X | | | | X |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | X | | | X | | | | X |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | X | | | X | | | | X |
| 28 | Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después. | | | X | | | X | | | | X |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | X | | | X | | | | X |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSION 6: ESTRATEGIAS | | | | | | | | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | X | | | X | | | | X |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | X | | | X | | | | X |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarles a mis compañeros. | | | X | | | X | | | | X |

Observaciones: _____

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

 Apellidos y nombres del juez validador **Dra. Maritza Rosales Sánchez** DNI: 08438782

 Especialidad del validador: **Metodología de la Investigación**

13 de setiembre del 2021

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

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


Firma del Experto Informante.
Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide METACOGNICIÓN

| N° | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | S | U | A | S | U | A | S | U | A | |
| | DIMENSIÓN 1: CONOCIMIENTO | | | | | | | | | | |
| 1 | Es bueno descomponer un problema en partes más pequeñas para resolverlo. | | | X | | | X | | | | X |
| 2 | Pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor. | | | X | | | X | | | | X |
| 3 | Imagino el problema para saber cómo resolverlo. | | | X | | | X | | | | X |
| 4 | Decido lo que necesito hacer antes de comenzar una tarea. | | | X | | | X | | | | X |
| 5 | Sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. | | | X | | | X | | | | X |
| 6 | Voy revisando los objetivos para saber si los estoy logrando. | | | X | | | X | | | | X |
| 7 | Lo que aprendo me sirve para comprender otras cosas. | | | X | | | X | | | | X |
| 8 | Me doy cuenta que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. | | | X | | | X | | | | X |
| 9 | Me puedo dar cuenta cuando no aprendo. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSIÓN 2: CONTROL Y SUPERVISIÓN | | | X | | | X | | | | X |
| 10 | Cuando voy a comenzar una tarea, me pregunto qué quiero lograr. | | | X | | | X | | | | X |
| 11 | Me propongo objetivos con cada tarea. | | | X | | | X | | | | X |
| 12 | Me pregunto si lo estoy haciendo bien. | | | X | | | X | | | | X |
| 13 | Controlo el tiempo para saber si terminaré todo mi trabajo en clases. | | | X | | | X | | | | X |
| 14 | Cuando termina la clase me pregunto si pude poner atención a lo más importante. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSIÓN 3: PLANIFICACIÓN | | | X | | | X | | | | X |
| 15 | Para comprender mejor, leo y vuelvo a leer. | | | X | | | X | | | | X |
| 16 | Necesito leer más lento cuando el texto es difícil. | | | X | | | X | | | | X |
| 17 | Creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. | | | X | | | X | | | | X |
| 18 | Cuando no entiendo el significado de una palabra la paso por alto. | | | X | | | X | | | | X |
| 19 | Me siento más seguro (a) si planifico algo antes de hacerlo. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSIÓN 4: EXPERIENCIAS | | | | | | | | | | |
| 20 | Para mí es difícil poner atención en clases. | | | X | | | X | | | | X |
| 21 | Me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemática. | | | X | | | X | | | | X |
| 22 | Sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas cosas. | | | X | | | X | | | | X |
| 23 | Me distraigo con facilidad en clases. | | | X | | | X | | | | X |
| 24 | Si aprendo de memoria se me olvida fácilmente. | | | X | | | X | | | | X |

| N° | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | S | U | A | S | U | A | S | U | A | |
| | DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN | | | | | | | | | | |
| 25 | Me enoja no entender en la clase. | | | X | | | X | | | | X |
| 26 | Cuando cometo un error me gustaría que me lo hagan saber. | | | X | | | X | | | | X |
| 27 | No me gusta quedar con dudas en una clase. | | | X | | | X | | | | X |
| 28 | Cuando me saco una mala nota trato de mejorarla después. | | | X | | | X | | | | X |
| 29 | Confío en lo que soy capaz de aprender. | | | X | | | X | | | | X |
| 30 | Me preocupo de saber si aprendí. | | | X | | | X | | | | X |
| | DIMENSIÓN 6: ESTRATEGIAS | | | | | | | | | | |
| 31 | Subrayo porque así aprendo más fácilmente. | | | X | | | X | | | | X |
| 32 | Se me hace más fácil recordar cuando subrayo. | | | X | | | X | | | | X |
| 33 | Si no entiendo algo, prefiero preguntarle a mis compañeros. | | | X | | | X | | | | X |

Observaciones: _____

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

 Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Crispín Rodríguez, Santiago Arnol

DNI: 06098550

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

25 de Agosto del 2021

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

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



 Firma del Experto Informante,
 Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Motivación

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSION 1: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | |
| 1 | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | X | | | X | | | X | |
| 5 | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | Generalmente, en clases, aporo con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | X | | | X | | | X | |
| 13 | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el/a profesor(a). | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Empiezo cosas que después no termino. | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a). | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | Como máximo puedo hacer lo que me pide el profesor, pero no más. | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | |
| DIMENSION 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | |
| 21 | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas. | | | X | | | X | | | X | |
| 22 | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | X | | | X | | | X | |
| 23 | Me gusta que mis profesores hablen bien de mí cuando obtengo buenas calificaciones. | | | X | | | X | | | X | |
| 24 | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio. | | | X | | | X | | | X | |
| 25 | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 26 | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 27 | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 28 | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa. | | | X | | | X | | | X | |
| 29 | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo. | | | X | | | X | | | X | |
| 30 | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | X | | | X | | | X | |
| 31 | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas. | | | X | | | X | | | X | |
| 32 | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor. | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: Si tiene suficiencia el instrumento _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Darién Barramedo Rodríguez Galán. DNI: 20044257.

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

27 de agosto del 2021

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

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



Firma del Experto Informante
DNI: 20044257

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Motivación

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | | Relevancia ² | | | | Claridad ³ | | | | Sugerencias |
|---|--|--------------------------|---|---|---|-------------------------|---|---|---|-----------------------|---|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | M | D | A | M | M | D | A | | |
| DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 2 | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 3 | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 4 | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 5 | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 6 | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 7 | Generalmente, en clases, apporto con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 8 | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 9 | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 10 | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 11 | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 12 | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 13 | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el(a) profesor(a) | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 14 | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 15 | Empiezo cosas que después no termino. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 16 | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 17 | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a) | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 18 | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 19 | Como máximo puedo hacer lo que me pide el profesor, pero no más. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 20 | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 22 | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 23 | Me gusta que mis profesores hablen bien de mí cuando obtengo buenas calificaciones | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 24 | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 25 | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | | X | | | | X | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|
| 26 | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 27 | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 28 | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 29 | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 30 | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 31 | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 32 | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor | | | | X | | | | X | | | | X | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____ SUFICIENCIA _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Jorge Rafael Díaz Dumont**

DNI: 08698815

Especialidad del validador: **Ingeniero Industrial**

19 de noviembre de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

³Claridad: Se entiende en 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.



Firma del Experto Informante

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Motivación

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | | Relevancia ² | | | | Claridad ³ | | | | Sugerencias |
|---|--|--------------------------|---|---|---|-------------------------|---|---|---|-----------------------|---|---|---|-------------|
| | | M | D | S | A | M | D | S | A | M | D | S | A | |
| DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 2 | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 3 | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 4 | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 5 | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 6 | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 7 | Generalmente, en clases, apporto con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 8 | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 9 | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 10 | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 11 | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 12 | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 13 | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el(a) profesor(a). | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 14 | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 15 | Empiezo cosas que después no termino. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 16 | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 17 | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a). | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 18 | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 19 | Como máximo puedo hacer lo que me pide el profesor, pero no más. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 20 | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 22 | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 23 | Me gusta que mis profesores hablen bien de mí cuando obtengo buenas calificaciones. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 24 | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 25 | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | | X | | | | X | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|--|---|
| 26 | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 27 | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 28 | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 29 | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 30 | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 31 | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas. | | | | X | | | | X | | | | | X |
| 32 | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor. | | | | X | | | | X | | | | | X |

HAY SUFICIENCIA
Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**
Apellidos y nombres del juez validador Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel DNI: 06269132

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

Lima, 31 de agosto del 2021
¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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


ESCUELA DE POSTGRADO
 Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel

Firma del Experto Informante.
Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Motivación

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | W | D | A | W | D | A | W | D | A | |
| DIMENSION 1: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | |
| 1 | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | X | | | X | | | X | |
| 5 | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | Generalmente, en clases, apporto con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | X | | | X | | | X | |
| 13 | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el(a) profesor(a). | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Empiezo cosas que después no termino. | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a). | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | Como máximo puedo hacer lo que me pide el profesor, pero no más. | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | |
| DIMENSION 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | |
| 21 | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas. | | | X | | | X | | | X | |
| 22 | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | X | | | X | | | X | |
| 23 | Me gusta que mis profesores hablen bien de mí cuando obtengo buenas calificaciones. | | | X | | | X | | | X | |
| 24 | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio. | | | X | | | X | | | X | |
| 25 | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 26 | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 27 | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 28 | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa. | | | X | | | X | | | X | |
| 29 | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo. | | | X | | | X | | | X | |
| 30 | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | X | | | X | | | X | |
| 31 | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas. | | | X | | | X | | | X | |
| 32 | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor. | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Crispín Rodríguez, Santiago Arnol DNI: 06098550

Especialidad del validador: Psicólogo

25 de agosto del 2021



Firma del Experto Informante.
Especialidad

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

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

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Motivación

| N° | DIMENSIONES / ítem | Pertinencia ^a | | | Relevancia ^b | | | Claridad ^c | | | Sugerencias |
|---|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | S | A | M | S | A | M | S | A | |
| DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | |
| 1 | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | X | | | X | | | X | |
| 5 | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | Generalmente, en clases, apporto con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | X | | | X | | | X | |
| 13 | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el(a) profesor(a). | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Empiezo cosas que después no termino. | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a). | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | Como máximo puedo hacer lo que me pide el profesor, pero no más. | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES 5 / ítem | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA | | | | | | | | | | | |
| 21 | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas. | | | X | | | X | | | X | |
| 22 | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | X | | | X | | | X | |
| 23 | Me gusta que mis profesores hablen bien de mí cuando obtengo buenas calificaciones. | | | X | | | X | | | X | |
| 24 | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio. | | | X | | | X | | | X | |
| 25 | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 26 | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 27 | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor. | | | X | | | X | | | X | |
| 28 | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa. | | | X | | | X | | | X | |
| 29 | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo. | | | X | | | X | | | X | |
| 30 | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | X | | | X | | | X | |
| 31 | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas. | | | X | | | X | | | X | |
| 32 | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor. | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**
Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Chumpitaz Caycho Hugo Eladio. **DNI:**15434903.

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

21 de agosto del 2021
^aPertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
^bRelevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
^cClaridad: 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.


Firma del Experto Informante.
Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Motivación

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|--------------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| | DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN INTRINSECA | | | | | | | | | | |
| 1 | Me esfuerzo más que la mayoría de mis compañeros. | | | X | | | X | | | | |
| 2 | Cuando trabajo en equipo rindo más que mis compañeros. | | | X | | | X | | | | |
| 3 | Me responsabilizo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir. | | | X | | | X | | | | |
| 4 | Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal. | | | X | | | X | | | | |
| 5 | La verdad que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre haciendo tareas o estudiando. | | | X | | | X | | | | |
| 6 | Dedico varias horas para profundizar los temas que me parecen interesantes. | | | X | | | X | | | | |
| 7 | Generalmente, en clases, apporto con mis puntos de vista y conocimientos previos. | | | X | | | X | | | | |
| 8 | Me gusta aprender cosas nuevas y llegando a casa investigo más sobre el tema. | | | X | | | X | | | | |
| 9 | Me siento contento cuando aprendo cosas difíciles. | | | X | | | X | | | | |
| 10 | Me gusta ir al colegio porque siempre se aprende cosas nuevas. | | | X | | | X | | | | |
| 11 | Para mí es más importante aprender que obtener alguna recompensa. | | | X | | | X | | | | |
| 12 | Me gusta aprender cosas que puedo aplicar en la práctica. | | | X | | | X | | | | |
| 13 | Me gusta hacer más de lo que lo que me pide el(a) profesor(a). | | | X | | | X | | | | |
| 14 | Me gusta saber qué tema desarrollaremos en la siguiente clase para ir investigando y asistir preparado a clases. | | | X | | | X | | | | |
| 15 | Empiezo cosas que después no termino. | | | X | | | X | | | | |
| 16 | Tengo poco éxito en el colegio por mi falta de voluntad. | | | X | | | X | | | | |
| 17 | Yo me calificaría a mí mismo(a) como vago(a). | | | X | | | X | | | | |
| 18 | Me distraigo fácilmente cuando hago mis tareas. | | | X | | | X | | | | |
| 19 | Como máximo puedo hacer lo que me pide el profesor, pero no más. | | | X | | | X | | | | |
| 20 | Me esfuerzo mucho por aprender. | | | X | | | X | | | | |
| | DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | Sugerencias |
| | DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRINSECA | | | | | | | | | | |
| 21 | Siempre es muy importante para mí, sacar buenas notas. | | | X | | | X | | | | |
| 22 | Si obtengo buenas notas mis padres estarán contentos. | | | X | | | X | | | | |
| 23 | Me gusta que mis profesores hablen bien de mí cuando obtengo buenas calificaciones. | | | X | | | X | | | | |
| 24 | Me gusta competir con mis compañeros en los concursos para obtener algún premio. | | | X | | | X | | | | |
| 25 | Me gusta comparar mis notas con las de mis compañeros. | | | X | | | X | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
| 26 | Cuando estoy nervioso generalmente rindo mejor. | | | X | | | X | | | | |
| 27 | Si siento tensión antes de una prueba o exposición, eso me ayuda a prepararme mejor. | | | X | | | X | | | | |
| 28 | Antes de los exámenes siempre estoy nervioso, pero cuando empiezo a resolverlos se me pasa. | | | X | | | X | | | | |
| 29 | Soy de esas personas que casi siempre dejan todo para último momento, pero es ahí cuando mejor rindo. | | | X | | | X | | | | |
| 30 | El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. | | | X | | | X | | | | |
| 31 | Alcanzo mejores resultados en situaciones críticas. | | | X | | | X | | | | |
| 32 | Las situaciones difíciles no me paralizan, sino que me estimulan a trabajar mejor. | | | X | | | X | | | | |

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Maritza Rosales Sánchez

DNI: 08438782

Especialidad del validador: Dra. En Gestión Educativa

13 de setiembre del 2021

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

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



 Firma del Experto Informante.
 Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Comprensión Lectora

| N° | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | U | A | M | U | A | M | U | A | |
| DIMENSION 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | | | | | |
| 1 | Según el autor del texto, a veces el mundo digital: | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | El autor presenta al minimalismo digital como una solución frente al uso... | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Según el texto, es cierto que... | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | ¿Qué información es cierta de acuerdo al texto? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / Items | | | | | | | | | | | |
| DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | | | | | |
| 5 | Según lo indicado podemos deducir que... | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | ¿Indica el punto de coincidencia en ambos textos? | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | ¿Cuál es el punto de discrepancia entre los dos autores? | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Qué afirmación de ser cierta, apoyaría el argumento del autor del texto 1 | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | El reporte de Ipsos Perú sobre Alimentación y Vida Saludable evidencia que... | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | De acuerdo a lo leído, hay dos elementos presentes en el relato: | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Se puede deducir del texto que | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 12 | Según el contexto del texto, ¿qué significa la expresión "ya disfruta de la paz del olvido"? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 3: NIVEL CRITICO VALORATIVO | | | | | | | | | | | |
| 13 | Roberto, profesor de Desarrollo Personal Cívica y Ciudadanía, quiso compartir este texto para concientizar sobre los peligros del uso de las App. ¿Consideras que es apropiado? | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | ¿Cuál de los siguientes afiches crees que refleje mejor la idea transmitida en el texto de Augusto Avesta? | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Según tu opinión, la lectura: | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | ¿Por qué crees que Mariana Alegre lo escribe en segunda persona? | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | ¿Cuál es la intención del autor del texto de citar a Javier Álvarez: | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | La importancia de la infografía consignada en el texto se da porque... | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | ¿Qué información se podría agregar para aportar mayor comprensión para el lector del texto? | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | El autor del texto buscó crear una atmósfera misteriosa en el relato, para ello utilizó... | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**
Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Crispín Rodríguez, Santiago Arnol
DNI: 06098550

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

Lima 25 de Agosto del 2021

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

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



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Comprensión Lectora

| N° | DIMENSIONES / ítem | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|--|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSION 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | | | | | |
| 1 | Según el autor del texto, a veces el mundo digital: | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | El autor presenta al minimalismo digital como una solución frente al uso... | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Según el texto, es cierto que... | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | ¿Qué información es cierta de acuerdo al texto? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítem | | | | | | | | | | | |
| DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | | | | | |
| 5 | Según lo indicado podemos deducir que... | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | ¿Indica el punto de coincidencia en ambos textos? | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | ¿Cuál es el punto de discrepancia entre los dos autores? | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | ¿Qué afirmación de ser cierta, apoya el argumento del autor del texto 1? | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | El reporte de Ipsos Perú sobre Alimentación y Vida Saludable evidencia que... | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | De acuerdo a lo leído, ¿hay dos elementos presentes en el relato? | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Se puede deducir del texto que... | | | X | | | X | | | X | |
| 12 | Según el contexto del texto, ¿qué significa la expresión "ya disfruta de la paz del olvido"? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 3: NIVEL CRÍTICO VALORATIVO | | | | | | | | | | | |
| 13 | Roberto, profesor de Desarrollo Personal Cívica y Ciudadanía, quiso compartir este texto para concientizar sobre los peligros del uso de las App. ¿Consideras que es apropiado? | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | ¿Cuál de los siguientes afiches crees que refleje mejor la idea transmitida en el texto de Augusto Azeite? | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 15 | Según tu opinión, la lectura: | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | ¿Por qué crees que Mariana Alegre lo escribe en segunda persona? | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | ¿Cuál es la intención del autor del texto de citar a Javier Álvarez? | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | La importancia de la infografía consignada en el texto se da porque... | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | ¿Qué información se podría agregar para aportar mayor comprensión para el lector del texto? | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | El autor del texto buscó crear una atmósfera misteriosa en el relato, para ello utilizó... | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si tiene suficiencia el instrumento

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Darién Barramedo Rodríguez Galán DNI: 20044257

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Firma del Experto Informante
DNI: 20044257

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Comprensión Lectora

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSIÓN 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | | | | | |
| 1 | Según el autor del texto, a veces el mundo digital: | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | El autor presenta al minimalismo digital como una solución frente al uso... | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Según el texto, es cierto que... | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | ¿Qué información es cierta de acuerdo al texto? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | | | | | |
| 5 | Juana trabaja como administradora en una empresa de construcción. A ella le gusta postear en sus redes sociales y, de tanto en tanto, va verificando su celular para ver si le han mandado un correo electrónico. Comenta que verifica su celular porque si pierde una llamada se sentiría terrible. Según lo indicado podemos deducir que... Según lo indicado podemos deducir que... | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | ¿Indica el punto de coincidencia en ambos textos (texto 2 y 3)? | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | ¿Cuál es el punto de discrepancia entre los dos autores? | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Qué afirmación de ser cierta, apoyaría el argumento del autor del texto N° 2 | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | El reporte de Ipsos Perú sobre Alimentación y Vida Saludable evidencia que... | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | De acuerdo a lo leído, hay dos elementos presentes en el relato: | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Se puede deducir del texto N° 5 que | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 12 | Según el contexto del texto, ¿qué significa la expresión 'ya disfruta de la paz del cielo'? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIÓN 3: NIVEL CRÍTICO VALORATIVO | | | | | | | | | | | |
| 13 | Roberto, profesor de Desarrollo Personal Cívica y Ciudadanía, quiso compartir este texto para concientizar sobre los peligros del uso de las App. ¿Consideras que es apropiado? | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | ¿Cuál de los siguientes afiches crees que refleje mejor la idea transmitida en el texto de Augusto Azevedo? | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Mariana Alegre quería que quienes leyeran su texto pudieran concientizarse sobre la importancia de promover soluciones al tráfico vehicular. Según tu opinión, la lectura: | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | En el texto se lee: 'Da igual si eres un conductor o un pasajero, si estás en una camioneta o en una combi destaralada o si eres un peatón alternado queriendo cruzar una calle, el caos de las pistas nos afecta a todos por igual'. ¿Por qué crees que Mariana Alegre lo escribe en segunda persona? | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | ¿Cuál es la intención del autor del texto de citar a Javier Álvarez? | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | La importancia de la infografía consignada en el texto se da porque... | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | ¿Qué información se podría agregar para aportar mayor comprensión para el lector del texto? | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | El autor del texto N° 5 buscó crear una atmósfera misteriosa en el relato, para ello utilizó... | | | X | | | X | | | X | |

 Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

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

 Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Jorge Rafael Díaz Dumont**

DNI: 08698815

 Especialidad del validador: **Ingeniero Industrial**

19 de noviembre de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se refiere a la 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.


Firma del Experto Informante

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Comprensión Lectora

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | M | D | A | M | D | A | M | D | A | |
| DIMENSION 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | | | | | |
| 1 | Según el autor del texto, a veces el mundo digital: | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | El autor presenta al minimalismo digital como una solución frente al uso... | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Según el texto, es cierto que... | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | ¿Qué información es cierta de acuerdo al texto? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | |
| DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | | | | | |
| 5 | Según lo indicado podemos deducir que... | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | ¿Indica el punto de coincidencia en ambos textos? | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | ¿Cuál es el punto de discrepancia entre los dos autores? | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Qué afirmación de ser cierta, apoyaría el argumento del autor del texto 1 | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | El reporte de Ipsos Perú sobre Alimentación y Vida Saludable evidencia que... | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | De acuerdo a lo leído, hay dos elementos presentes en el relato: | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Se puede deducir del texto que | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 12 | Según el contexto del texto, ¿qué significa la expresión "ya disfruta de la paz del olvido"? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSION 3: NIVEL CRÍTICO VALORATIVO | | | | | | | | | | | |
| 13 | Roberto, profesor de Desarrollo Personal Cívica y Ciudadanía, quiso compartir este texto para concientizar sobre los peligros del uso de las App. ¿Consideras que es apropiado? | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | ¿Cuál de los siguientes afiches crees que refleje mejor la idea transmitida en el texto de Augusto Avantia ? | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Según tu opinión, la lectura: | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | ¿Por qué crees que Mariana Alegre lo escribe en segunda persona? | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | ¿Cuál es la intención del autor del texto de citar a Javier Álvarez? | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | La importancia de la infografía consignada en el texto se da porque... | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | ¿Qué información se podría agregar para aportar mayor comprensión para el lector del texto? | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | El autor del texto buscó crear una atmósfera misteriosa en el relato, para ello utilizó... | | | X | | | X | | | X | |

 Observaciones: HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel DNI: 06269132

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

31 de agosto del 2021

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

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


ESCUELA DE POSTGRADO
 Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel

 Firma del Experto Informante.
 Especialidad

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Comprensión Lectora

| N° | DIMENSIONES / Ítems | Pertinencia ¹ | | | | Relevancia ² | | | | Claridad ³ | | | | Sugerencias |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---|---|---|-------------------------|---|---|---|-----------------------|---|---|---|-------------|
| | | M | B | A | N | M | B | A | N | M | B | A | N | |
| DIMENSIÓN 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Según el autor del texto, a veces el mundo digital... | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 2 | El autor presenta al minimalismo digital como una solución frente al uso... | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 3 | Según el texto, es cierto que... | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 4 | ¿Qué información es cierta de acuerdo al texto? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| DIMENSIONES / Ítems | | | | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Según lo indicado podemos deducir que... | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 6 | ¿Indica el punto de coincidencia en ambos textos? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 7 | ¿Cuál es el punto de discrepancia entre los dos autores? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 8 | Qué afirmación de ser cierta, apoyaría el argumento del autor del texto 1 | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 9 | El reporte de Ipsos Perú sobre Alimentación y Vida Saludable evidencia que... | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 10 | De acuerdo a lo leído, hay dos elementos presentes en el relato: | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 11 | Se puede deducir del texto que... | | | X | | | | X | | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|--|---|--|
| 12 | Según el contexto del texto, ¿qué significa la expresión "ya disfruta de la paz del olvido"? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| DIMENSIÓN 2: NIVEL CRÍTICO VALORATIVO | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Roberto, profesor de Desarrollo Personal Cívica y Ciudadanía, quiso compartir este texto para concientizar sobre los peligros del uso de las App. ¿Consideras que es apropiado? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 14 | ¿Cuál de los siguientes afiches crees que refleja mejor la idea transmitida en el texto de Augusto Auzás? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 15 | Según tu opinión, la lectura: | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 16 | ¿Por qué crees que Mariana Alegre lo escribe en segunda persona? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 17 | ¿Cuál es la intención del autor del texto de citar a Javier Álvarez: | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 18 | La importancia de la infografía consignada en el texto se da porque... | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 19 | ¿Qué información se podría agregar para aportar mayor comprensión para el lector del texto? | | | X | | | | X | | | | | X | |
| 20 | El autor del texto buscó crear una atmósfera misteriosa en el relato, para ello utilizó... | | | X | | | | X | | | | | X | |

Observaciones: Aplicase de acuerdo al instrumento

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Maritza Rosales Sánchez DNI: 08438782



Especialidad del validador: Dra. En Gestión Educativa

13 de setiembre del 2021

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

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Comprensión Lectora

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | | Relevancia ² | | | Claridad ³ | | | Sugerencias |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|-------------|
| | | S | U | A | S | U | A | S | U | A | |
| DIMENSIÓN 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | | | | | |
| 1 | Según el autor del texto, a veces el mundo digital: | | | X | | | X | | | X | |
| 2 | El autor presenta al minimalismo digital como una solución frente al uso... | | | X | | | X | | | X | |
| 3 | Según el texto, es cierto que... | | | X | | | X | | | X | |
| 4 | ¿Qué información es cierta de acuerdo al texto? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIONES / ítems | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | | | | | |
| 5 | Según lo indicado podemos deducir que... | | | X | | | X | | | X | |
| 6 | ¿Indica el punto de coincidencia en ambos textos? | | | X | | | X | | | X | |
| 7 | ¿Cuál es el punto de discrepancia entre los dos autores? | | | X | | | X | | | X | |
| 8 | Qué afirmación de ser cierta, apoyaría el argumento del autor del texto 1 | | | X | | | X | | | X | |
| 9 | El reporte de Ipsos Perú sobre Alimentación y Vida Saludable evidencia que... | | | X | | | X | | | X | |
| 10 | De acuerdo a lo leído, hay dos elementos presentes en el relato: | | | X | | | X | | | X | |
| 11 | Se puede deducir del texto que | | | X | | | X | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|
| 12 | Según el contexto del texto, ¿qué significa la expresión "ya disfruta de la paz del olvido"? | | | X | | | X | | | X | |
| DIMENSIÓN 3: NIVEL CRÍTICO VALORATIVO | | | | | | | | | | | |
| 13 | Roberto, profesor de Desarrollo Personal Cívica y Ciudadanía, quiso compartir este texto para concientizar sobre los peligros del uso de las App. ¿Consideras que es apropiado? | | | X | | | X | | | X | |
| 14 | ¿Cuál de los siguientes afiches crees que refleja mejor la idea transmitida en el texto de Augusto Avogadro? | | | X | | | X | | | X | |
| 15 | Según tu opinión, la lectura: | | | X | | | X | | | X | |
| 16 | ¿Por qué crees que Mariana Alegre lo escribe en segunda persona? | | | X | | | X | | | X | |
| 17 | ¿Cuál es la intención del autor del texto de citar a Javier Álvarez: | | | X | | | X | | | X | |
| 18 | La importancia de la infografía consignada en el texto se da porque... | | | X | | | X | | | X | |
| 19 | ¿Qué información se podría agregar para aportar mayor comprensión para el lector del texto? | | | X | | | X | | | X | |
| 20 | El autor del texto buscó crear una atmósfera misteriosa en el relato, para ello utilizó... | | | X | | | X | | | X | |

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Chumpitaz Caycho Hugo Eladio, DNI:15434903.

Especialidad del validador: Metodología de la Investigación

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

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

27 de agosto del 2021



 Firma del Experto Informante.
 Especialidad