Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación

Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y Comunicación

AUTOR

Sara Cecilia MALPARTIDA GUARDIA

ASESOR

Dr. Elí Romeo CARRILLO VÁSQUEZ

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Malpartida, S. (2026). *Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Sara Cecilia Malpartida Guardia
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	75852041
URL de ORCID	
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Elí Romeo Carrillo Vásquez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	31771787
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-4460-6808
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Milagritos Josefina Saavedra Jaramillo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10429192
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Salomón Marcos Berrocal Villegas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06661023
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Dante Rafael Aguinaga Villegas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40189245
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.5.1. Investigación e innovación

Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: San Martín de Porres Urbanización: Manzanillo Etapa I Manzana y lote: MZ. H LT. 3 Latitud: -11.969053 Longitud: -77.101018
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2025 - 2026
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación - EPE

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lima, a los 12 días del mes de octubre de 2026, siendo las 02:00 pm, se reunió en un acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación, el Jurado Examinador para la sustentación de Tesis titulado : **Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025**, presentado por la bachiller **SARA CECILIA MALPARTIDA GUARDIA**, para optar el **Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria** en la especialidad de **Lenguaje, Literatura y Comunicación**

Concluida la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Examinador, se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado(a)

como Aprobado con máximos honores,

con la calificación de diecinueve. (19)

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes a fin de que se expida previo trámite administrativo el diploma que acredite a la bachiller como Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y Comunicación

En señal de conformidad, siendo la 2.45pm se firma la presente acta, dándose por concluido el acto.

Dra. MILAGRITOS JOSEFINA SAAVEDRA JARAMILLO
Presidenta

Dr. ELÍ ROMEO CARRILLO VASQUEZ
Asesor

Dr. SALOMÓN MARCOS BERROCAL VILLEGAS
Jurado Informante

Dr. DANTE RAFAEL AGUINAGA VILLEGAS
Jurado Informante

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1

Yo, Elí Romeo Carrillo Vásquez, en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen de la EP N° Nº000154-2025-EPE-FE/UNMSM de la tesis cuyo título es: **Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025,** presentado por la bachiller **Sara Cecilia MALPARTIDA GUARDIA,** para optar el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y Comunicación.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 13% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título profesional de Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y Comunicación.

Lima, 03 de setiembre de 2026



Firma del Asesor:_____
Nombres y Apellidos del asesor: Dr. Elí Romeo Carrillo Vásquez
DNI: 31771787

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

DEDICATORIA

A mis padres por sus sabias enseñanzas y su ayuda incondicional para seguir adelante.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por darme las fuerzas para seguir adelante y un cordial agradecimiento a los profesores de la Facultad de Educación por apoyarme y brindarme las pautas necesarias para elaborar mi trabajo de investigación.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA **2**
AGRADECIMIENTOS **3**
ÍNDICE GENERAL **4**
ÍNDICE DE TABLAS **6**
ÍNDICE DE FIGURAS **7**
RESUMEN **8**
ABSTRACT **9**
I. Introducción **10**
1.1. Planteamiento del problema 10
1.1.1. Determinación del problema 10
1.1.2. Formulación del problema 12
1.2. Objetivos de la investigación 12
1.2.1. General 12
1.2.2. Específicos 12
1.3. Justificación o importancia 13
1.4. Limitaciones de la investigación 14
II. Revisión de la literatura **15**
2.1. Marco teórico 15
2.1.1. Estrategias metacognitivas 15
2.1.2. Comprensión inferencial 23
2.2. Antecedentes del estudio 33
2.2.1. Internacionales 33
2.2.2. Nacionales 35
2.3. Bases teóricas 36
2.4. Definición de términos 41
III. Hipótesis y variables **43**
3.1. Hipótesis 43
3.1.1. General 43
3.1.2. Específicas 43
3.2. Variables 43
3.2.1. Definición conceptual 43
3.2.2. Definición operacional 43

3.3. Operacionalización de variables 45
IV. Materiales y métodos **48**
4.1. Área de estudio 48
4.2. Diseño de investigación 49
4.3. Población y muestra 49
4.4. Procedimientos, Técnicas e instrumentos de recolección de información 51
4.5. Análisis estadístico 53
V. Resultados **55**
5.1. Presentación y análisis de resultados 55
5.1.1. Resultados descriptivos 55
5.1.2. Resultados inferenciales 64
VI. Discusión **69**
VII. Conclusiones y recomendaciones **73**
7.1. Conclusiones 73
7.2. Recomendaciones 74
Referencias **76**
Anexos **85**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable Estrategias metacognitivas 45
Tabla 2. Operacionalización de la variable Comprensión inferencial 46
Tabla 3. Población de estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 50
Tabla 4. Muestra del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 50
Tabla 5. Validación de expertos 52
Tabla 6. Confiabilidad de los instrumentos 53
Tabla 7. Estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025. 55
Tabla 8. Autoconocimiento en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 57
Tabla 9. Autorregulación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 58
Tabla 10. Evaluación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 59
Tabla 11. Comprensión inferencial en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 60
Tabla 12. Inferencias del significado de las palabras en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 61
Tabla 13. Inferencias de coherencia en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 62
Tabla 14. Inferencias elaborativas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 63
Tabla 15. Prueba de normalidad de los datos 64
Tabla 16. Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial 65
Tabla 17. Relación entre estrategias metacognitivas e inferencias del significado de las palabras 66
Tabla 18. Relación entre estrategias metacognitivas e inferencias de coherencia 67
Tabla 19. Relación entre estrategias metacognitivas e inferencias elaborativas 68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 55
Figura 2. Autoconocimiento en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 57
Figura 3. Autorregulación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 58
Figura 4. Evaluación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 59
Figura 5. Comprensión inferencial en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 60
Figura 6. Inferencias del significado de las palabras en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 61
Figura 7. Inferencias de coherencia en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 62
Figura 8. Inferencias elaborativas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025 63

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025, desarrollándose bajo el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 155 estudiantes de las instituciones educativas San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, a quienes se aplicaron dos cuestionarios. Respecto a los hallazgos, el 40% de los participantes presentó muy bajas estrategias metacognitivas y el 71% se ubicó en el nivel proceso de comprensión inferencial; no obstante, no se halló una relación directa ni significativa entre ambas variables en el cuento Paco Yunque (rho = 0.103, p = 0.202), y tampoco se evidenciaron asociaciones con las inferencias del significado de las palabras (rho = 0.135, p = 0.094), de coherencia (rho = 0.052, p = 0.517) o elaborativas (rho = 0.020, p = 0.801). En conclusión, el nivel de estrategias metacognitivas no mantiene una relación significativa con la comprensión inferencial ni con sus dimensiones en los estudiantes evaluados.

Palabras claves: estrategias metacognitivas, comprensión inferencial, cuento Paco Yunque, estudiantes, secundaria

ABSTRACT

The study aimed to establish the relationship between metacognitive strategies and inferential comprehension of the story Paco Yunque in seventh-grade students from two private institutions in the northern area of Lima-Callao, 2025. It was developed under the positivist paradigm, with a quantitative approach, hypothetical-deductive method, basic type, correlational level, and non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 155 students from the San Agustín de Oquendo and San Agustín de los Saires educational institutions, who were given two questionnaires. Regarding the findings, 40% of the participants presented very low metacognitive strategies and 71% were at the inferential comprehension process level; however, no direct or significant relationship was found between both variables in the story Paco Yunque (rho = 0.103, p = 0.202), nor were there any associations with inferences of word meaning (rho = 0.135, p = 0.094), coherence (rho = 0.052, p = 0.517), or elaboration (rho = 0.020, p = 0.801). In conclusion, the level of metacognitive strategies does not maintain a significant relationship with inferential comprehension or its dimensions in the students evaluated.

Keywords: metacognitive strategies, inferential comprehension, story Paco Yunque, students, secondary

I. Introducción

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Determinación del problema

Fomentar la lectura inferencial permite a los estudiantes perfeccionar su habilidad a fin de discernir y sintetizar información, lo cual resulta crucial en el entorno educativo actual, donde es fundamental que los alumnos desarrollen un enfoque crítico y reflexivo hacia la información que reciben (Noguera, 2023). En consecuencia, este tipo de comprensión se transforma en un componente indispensable para un aprendizaje significativo y el fomento de una ciudadanía informada, capaces de participar activamente en la sociedad.

Sin embargo, a nivel internacional, el Banco Mundial (2022) señala que aproximadamente siete de cada diez niños de 10 años presentan carencias en los aprendizajes y no son capaces de leer con claridad textos de baja complejidad, por ejemplo, en Asia meridional el 78% de los niños no alcanzaron la base mínima del aprendizaje lector-escritor. Por otro lado, en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de 2018 dejó en evidencia que Filipinas ocupó el último lugar entre las 79 naciones participantes, con un índice promedio de 0.37 en comprensión lectora y un índice de 0.08 en comprensión inferencial, indicando una alta dificultad en esta área (Cabural & Infantado, 2023).

En la realidad latinoamericana, el informe ERCE 2019 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) muestra que, en cerca de 16 países, un porcentaje mayor al 40% del alumnado de tercero y más del 60% de los de sexto no alcanzan el grado básico de competencias lectoras. Indicando que, en tercer grado, los estudiantes con menor desempeño no logran deducir información implícita, incluso cuando la información se repite o destaca, mientras en sexto grado, tienen dificultades para inferir información, ya que requieren entender el texto en su totalidad o conectar ideas dispersas.

A nivel nacional, los resultados de PISA 2022 revelaron que la mitad de los adolescentes peruanos carecen de los aprendizajes fundamentales necesarios para enfrentar los desafíos contemporáneos, en particular en el ámbito lector, donde el 50.4% de los educandos de 15 años se sitúan en niveles de rendimiento inferiores al 2, que es el umbral mínimo establecido por PISA, lo que contrasta drásticamente con las cifras de las naciones de la OCDE, donde solo el 26.3% de la misma edad no alcanzan este nivel elemental de competencia lectora (Ministerio de Educación, 2024).

El logro educativo y el desarrollo cognitivo del alumnado se ven muy afectados por su falta de capacidad para entender inferencias, según Canquiz et al. (2021), aquellos que presentan dificultades en esta habilidad tienden a obtener resultados bajos en evaluaciones académicas, debido a su incapacidad a fin de comprender y vincular contenidos textuales, lo que impacta su capacidad para realizar análisis críticos y sintetizar conocimientos; Duche et al. (2022) también sostiene que estos problemas pueden hacer que los estudiantes duden de sus habilidades académicas, lo que puede crear un ciclo negativo que perjudica su rendimiento y ralentiza la potenciación de las facultades intelectuales más avanzadas como la creatividad y la solución de obstáculos, que son importantes tanto para el trabajo como para la vida personal.

Estos problemas pueden afectar las habilidades sociales y la motivación de los alumnos, ya que, según Cobo y Rodríguez (2023), el no poder formar inferencias dificulta la asimilación de cosas nuevas y perjudica el afianzamiento de destrezas sociales al hacer más difícil unirse a conversaciones significativas y trabajar con otras personas; a su vez, Maestre y González (2023) mencionan que en consecuencia las personas se interesan menos en leer y comprender profundamente los textos, lo cual lleva a una comprensión superficial y a un efecto negativo en el aprendizaje comprensivo y el discernimiento racional, perpetuando así las desigualdades educativas como la educación global de los educandos.

Asimismo, las estrategias metacognitivas permite a quienes ejercen la lectura fortalecer sus habilidades que facilitan encontrar la idea principal de un texto, comprenderlo, sacar conclusiones y evaluar críticamente lo que leen (Romero & Zhamungui, 2022); en cambio, aquellos estudiantes que no utilizan estas tácticas correctamente se les podría llamar "lectores falsos", lo cual implica que su capacidad para entender y sacar conclusiones de los textos está muy reducida, dificultándoles la comprensión general de lo leído (Platas et al., 2021).

Por ende, la comprensión de contenidos textuales ocurre en diferentes niveles, y las estrategias metacognitivas pueden ayudar a los educandos a tomar decisiones durante su lectura, lo cual es importante para mejorar su capacidad de hacer inferencias, ya que ello es relevante tanto para el éxito académico como para el afianzamiento de habilidades esenciales que necesitan en su quehacer diario y profesional (Castrillón et al., 2020); por consiguiente; es necesario saber cómo dichas estrategias afectan la capacidad de los escolares de séptimo ciclo para comprender la historia Paco Yunque de manera inferencial, dado que estos

resultados pueden ayudar a planificar futuras intervenciones educativas y a que los estudiantes tengan un crecimiento integral.

1.1.2. Formulación del problema

1.1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?

1.1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?
- ¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?
- ¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. General

Establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.

1.2.2. Específicos

- Establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.
- Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.
- Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.

1.3. Justificación o importancia

En el contexto de la justificación teórica, este estudio buscó una gran diferencia en la disciplina relacionada con los procesos metacognitivos y la comprensión de contenidos textuales dentro del aula, ya que examinó cómo las estrategias metacognitivas se asocian con el dominio del grupo estudiantil para deducir información a partir de textos de alta complejidad mediante el análisis del cuento "Paco Yunque"; en consecuencia, esto añadió al conocimiento existente sobre cómo funcionan estas estrategias y la conexión mencionada, además de contribuir a la base teórica actual y abrir nuevas áreas de estudio en educación al observar cómo los estudiantes siguen y regulan sus procesos de comprensión.

En lo concerniente a la justificación práctica, los descubrimientos registrados han influido de manera directa en la pedagogía mediante la incorporación de habilidades metacognitivas orientadas al desarrollo de la comprensión de narrativas en el alumnado y a la identificación de sus necesidades de refuerzo, además estos resultados se emplearon como referencia para la selección y construcción de instrumentos pedagógicos destinados a fomentar dichas competencias, de modo que se logró mejorar la eficacia académica y fortalecer la comprensión de textos complejos en diversas disciplinas.

Desde el panorama de la justificación metodológica, al tratarse de un estudio correlacional se establecieron interacciones entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial, de modo que se generó un fundamento para investigaciones relacionales posteriores y se aportó una comprensión más precisa acerca de la manifestación de estas variables en el contexto educativo, además su carácter no experimental junto con el enfoque cuantitativo posibilitó la evaluación objetiva de las variables y, al mismo tiempo, aseguró la veracidad y consistencia de cada dato registrado, consolidando así el campo de la indagación pedagógica.

Bajo una perspectiva social, el estudio aportó nueva información sobre el papel de las estrategias metacognitivas en la habilidad para comprender de manera más profunda la historia Paco Yunque, de modo que esta información permitió la formulación de métodos pedagógicos más eficaces y la elevación del nivel académico al facilitar a los estudiantes la comprensión de información compleja, además sus beneficios incluyeron la consolidación de las habilidades comprensivas, la optimización de las prácticas de instrucción para los educadores y el establecimiento de un modelo educativo aplicable en diversas situaciones, lo que contribuyó al perfeccionamiento del aprendizaje dentro del sistema educativo.

1.4. Limitaciones de la investigación

Un aspecto limitante se vinculó con la baja tasa de respuesta de los estudiantes al completar las herramientas de evaluación, por lo que se implementaron estrategias orientadas a incentivar su participación, entre ellas la adecuada coordinación de horarios y la explicación acerca de la importancia de su colaboración en el estudio, de manera que fue posible incluir a un mayor número de estudiantes y, en consecuencia, obtener una muestra más representativa.

II. Revisión de la literatura

2.1. Marco teórico

2.1.1. Estrategias metacognitivas

2.1.1.1. Concepto de la variable

Las mencionadas estrategias metacognitivas son técnicas que facilitan el entendimiento y gestión de las funciones mentales de los individuos, de manera que implican comprender lo que están realizando, cómo emplearlo y tener la capacidad de modificar o adaptar dichos procesos para alcanzar metas definidas, en este sentido Salazar y Cáceres (2022) sostienen que estas estrategias proporcionan a los educandos los medios para formular, supervisar y valorar su aprendizaje, incrementando así la significación y la autonomía de la experiencia.

Asimismo, O'Neil y Abedi (1996) afirman que dichas estrategias abarcan los diversos mecanismos y prácticas adoptadas por las personas de manera deliberada para planificar, supervisar y evaluar sus experiencias de aprendizaje y procesos cognitivos, por lo cual estas estrategias incrementan la conciencia de los propios mecanismos de aprendizaje y facilitan un control más efectivo sobre ellos, lo que finalmente termina favoreciendo una mejora en la comprensión y en el rendimiento formativo global.

De igual modo, Romero y Zhamungui (2022) sostienen que las estrategias metacognitivas son métodos de pensamiento que favorecen el aprendizaje y la adquisición de contenidos novedosos a partir de lo ya aprendido, de manera que comprenden actividades como planificar, organizar, regular y evaluar, además destacan que dichas actividades son flexibles y estructuradas al mismo tiempo, lo que facilita el aprendizaje autónomo, la retención de saberes y el afianzamiento del dominio de pensamiento crítico.

Por su parte, Mucha et al. (2021) sostienen que las metodologías metacognitivas son fundamentales para el aprendizaje ya que promueven el autocontrol de este proceso, permitiendo que los estudiantes sean conscientes de sus propias actividades en el ámbito escolar, asimismo señalan que la metacognición comprende procesos de autorregulación que ayudan a identificar dificultades y corregir errores, lo cual conlleva un incremento del desempeño escolar en distintos campos.

En esta misma línea, Mora et al. (2023) plantean que aquellas estrategias constituyen instrumentos esenciales para facilitar el desarrollo del aprendizaje estudiantil y mejorar su progreso académico, de manera que para utilizarlas de forma adecuada es necesario que los alumnos sean conscientes de su proceso educativo individual, identifiquen qué estrategias

les resultan más efctivos y comprendan las dificultades que enfrentan junto con las razones que las originan, lo cual no solo optimiza su aprendizaje sino que también incrementa la eficacia del trabajo docente.

Conforme a Arias y Aparicio (2020), la planificación hace referencia a la determinación de las actividades que se deben realizar y al método que permitirá llevarlas a cabo, lo que implica prever posibles dificultades y disponer de los recursos necesarios, mientras que la autorregulación consiste en la capacidad de supervisarse a sí mismo en tiempo real, incluyendo la modificación de las estrategias cuando los resultados esperados no se logran y la capacidad de ajustarse durante la realización de las actividades, por último la evaluación se entiende como una reflexión sobre los conocimientos adquiridos y la manera en que han sido asimilados, permitiendo valorar la eficacia de las estrategias empleadas y realizar los cambios pertinentes para intentos futuros.

Medina (2023), por otro lado, indica que estas estrategias comprenden cuatro pasos que consisten en establecer objetivos claros, anticipar los pasos a seguir, idear estrategias y organizar la información y los recursos de forma que faciliten el estudio, mientras que la ejecución y la evaluación implican llevar a cabo las acciones planificadas utilizando técnicas y estrategias cognitivas y posteriormente revisar y reflexionar sobre el desempeño, identificar posibles mejoras y ajustar las estrategias cuando sea necesario, de manera que este constituye el último paso dentro del proceso metacognitivo del aprendizaje.

Los educadores pueden orientar al grupo estudiantil a utilizar mejor las estrategias metacognitivas mediante actividades que los hagan pensar críticamente, como llevar diarios de aprendizaje, hablar sobre cómo resolver problemas en grupo y hacer autoevaluaciones de manera regular, ya que dichas actividades no solo favorecen una mejor comprensión del material, sino que también les ayudan a desarrollar una disposición a evolucionar y recuperarse de los retos académicos (Velázquez et al. 2024), de modo que, al incorporar estas estrategias, se vuelven más autorreflexivos de sus procesos cognitivos y logran gestionar mejor sus recursos y tiempos, lo que, en consecuencia, fortalece su rendimiento académico e impulsa la autonomía en la adquisición de conocimientos.

2.1.1.2. Concepto de dimensiones e indicadores

Dimensión 1: Autoconocimiento

Primero, la autoconciencia implica estar profundamente y reflexivamente consciente de cómo se piensa, ya que no solo supone reconocer los propios patrones mentales, sino también comprender y controlar las funciones cognitivas involucradas en situaciones diarias

para elevar la eficiencia en sus responsabilidades (Vallejos et al., 2012), mientras que el autoconocimiento, considerado por Moreno et al. (2021) como una parte clave de la metacognición, permite entender cómo funcionan la mente propia y la de los demás, lo cual es importante para moldear la metacognición y su efecto en la calidad del aprendizaje, dado que la autorregulación, sustentada en dicho autoconocimiento, facilita organizar, dirigir y evaluar el desarrollo de competencias de manera útil.

Indicador 1: Conciencia del pensamiento sobre la actividad

La capacidad de ser plenamente consciente de los pasos involucrados en completar y resolver una tarea específica es esencial para la autorregulación del aprendizaje, ya que implica conocer las propias estrategias para enfrentar problemas como desafíos, así como ser consciente de las limitaciones que pueden surgir en relación con una determinada actividad, lo cual permite reflexionar sobre lo que ya saben y cómo están utilizando ese conocimiento en la tarea que están realizando (Quiroz et al., 2023).

Indicador 2: Concreción de la tarea

Se refiere a la habilidad para establecer de manera explícita los resultados deseados, lo cual implica la definición de objetivos claros y criterios evaluativos que orientan de manera efectiva la actividad, de esta forma los estudiantes pueden comprender plenamente las tareas a realizar y la manera en que deben llevarlas a cabo, por consiguiente logran organizar sus pensamientos, seleccionar estrategias adecuadas y emplearlas de modo que los resultados obtenidos sean congruentes con las expectativas (Gualsaquí & Gómez, 2022).

Indicador 3: Reflexión previa

Ésta se entiende como la capacidad de anticipar las estrategias y métodos distintos que se utilizarán previo a comenzar una tarea, por lo cual implica repasar lo que ya se conoce y establecer objetivos claros, de manera que ello contribuye a ser más consciente y, en consecuencia, facilita la planificación en el transcurso de la formación académica (Quiroz et al., 2023).

Indicador 4: Verificación de comprensión

Es la capacidad de reflexionar sobre lo aprendido, construir interrogantes y valorar la eficacia con la que se han aplicado las ideas en diferentes situaciones lo que hace que el aprendizaje sea profundo y significativo. Esto, a su vez, ayuda a identificar áreas específicas que pueden necesitar más atención, como una comprensión mejor y más precisa del tema en cuestión (Quiroz et al., 2023).

Indicador 5: Conciencia del esfuerzo

Esto significa ser capaz de ver y evaluar críticamente cuánto trabajo se ha invertido en una tarea de aprendizaje en particular, siendo plenamente consciente de cuánto trabajo se necesita para alcanzar los objetivos y de qué manera dicho esfuerzo afecta el proceso de aprendizaje, lo que da al alumnado la posibilidad de cambiar su nivel de dedicación y estrategias conforme a lo requerido para optimizar y alcanzar sus objetivos (Quiroz et al., 2023).

Indicador 6: Organización de información

Significa que los estudiantes pueden construir su propia estructura en torno al tema que están aprendiendo, ya que deben clasificar activamente la información que recopilan para obtener una imagen precisa del contenido, al mismo tiempo, buscar conexiones entre las diferentes partes y datos, con el fin de hacer conexiones significativas entre las ideas (Quiroz et al., 2023).

Indicador 7: Verificación en ejecución

Es la capacidad plena de observar, juzgar y estudiar cuidadosamente el progreso y la efectividad de diferentes estrategias de aprendizaje mientras se realiza activamente una tarea específica, lo cual requiere hacer cambios en tiempo real; además, implica observar los resultados y considerar detenidamente cada etapa del aprendizaje a fin de identificar cualquier problema o desafío que surja, de modo que se modifique la manera mediante el cual se hacen las cosas para mejorar y concretar los logros que se han establecido (Quiroz et al., 2023).

Indicador 8: Identificación de ideas

Es la capacidad de reconocer y elegir las ideas principales y secundarias que deben incluirse en una actividad, lo cual resulta determinante en la fase de preparación y organización, puesto que permite una mejor organización del trabajo estudiantil de una manera que tenga sentido y apoye el objetivo de la tarea, al mismo tiempo que les permita evaluar la relevancia y utilidad de las ideas, y asegurarse de que exista un enfoque claro que facilite la comprensión del contenido (Gualsaquí & Gómez, 2022).

Indicador 9: Comprensión de objetivos

Es la capacidad del estudiante para comprender claramente los objetivos y propósitos de la actividad, lo cual es necesario para dirigir adecuadamente su esfuerzo, asegurándose de que las acciones y los recursos estén alineados con lo que se espera lograr; además, esta comprensión le ayuda a organizar sus ideas, elegir los mejores métodos y crear un trabajo

que cumpla con los estándares requeridos, evitando confusiones y, por tanto, generando productos más efectivos y coherentes (Gualsaquí & Gómez, 2022).

Indicador 10: Corrección de errores

Un paso importante para mejorar el producto final es poder encontrar y solucionar problemas mientras se está trabajando en él. Esto implica señalar los errores y mostrar la forma correcta de corregirlos, lo que contribuye a reflexionar sobre sus desaciertos, aprender de ellos y ser más conscientes de los mismos a través de la supervisión y la retroalimentación del facilitador, todo ello utilizando estrategias metacognitivas que fomentan la autocorrección y la mejora continua (Gualsaquí & Gómez, 2022).

Indicador 11: Planificación previa

La planificación previa consiste en preparar con antelación las estrategias y los recursos necesarios para completar una tarea específica, lo cual constituye una habilidad básica, de manera que implica organizar las actividades en un orden lógico para facilitar el progreso, establecer objetivos claros que guíen al estudiante a lo largo del proceso y dedicar el tiempo suficiente a cada etapa de la tarea, lo que a su vez contribuye a una gestión eficaz del tiempo (Quiroz et al., 2023).

Indicador 12: Verificación de precisión

Es la capacidad de examinar y juzgar cuidadosamente la corrección y veracidad de los datos o hallazgos recabados durante una determinada tarea de aprendizaje, de manera que implica comprobar si los objetivos previstos se han cumplido y determinar si los métodos empleados fueron realmente efectivos y adecuados para lograrlos, además posibilita que los estudiantes adecuen sus mecanismos y profundicen en su aprendizaje con el fin de garantizar que este sea útil y correcto (Quiroz et al., 2023).

Dimensión 2: Autorregulación

En segundo lugar, la autorregulación consiste en la facultad para gestionar sus propias acciones con el fin de gestionar de manera efectiva las tareas, objetivos y metas que se ha propuesto, lo cual implica cambiar constantemente sus procesos de pensamiento para mantener la atención y cambiar su enfoque según sea necesario, asegurando así una comprensión efectiva de la información que necesitan para realizar mejor sus tareas (Vallejos et al., 2012); en esta línea, Rojas y Esquerre (2021) afirman que la autorregulación impulsa que el educando desarrolle una motivación continua hacia el aprendizaje, al saber cómo realizar bien este proceso, lo que incluye un conocimiento procedimental que va más allá del saber teórico y que requiere ser puesto en práctica mediante el uso de estrategias de control

y habilidades autorreguladoras, a fin de efectuar las adaptaciones requeridas y garantizar el éxito en la construcción de saberes y destrezas.

Indicador 13: Conciencia de planificación

Significa que el estudiante puede reconocer y entender lo importante que es fijar metas concretas, hacer los planes adecuados y reunir los medios indispensables antes de comenzar una tarea de aprendizaje, lo cual requiere una reflexión consciente y detallada sobre cómo estructurar y preparar cada parte del proceso educativo para hacerlo lo más efectivo y eficiente posible; además, le permite averiguar qué quiere hacer y cuáles son los mejores métodos para hacerlo, así como identificar qué equipo, suministros y ayuda necesita para completar con éxito el trabajo (Baustista et al., 2024).

Indicador 14: Reconocimiento de omisiones

Significa que el estudiante puede encontrar y corregir los aspectos de un trabajo que faltan, como información importante, conceptos significativos o componentes estructurales necesarios para que la actividad esté completa y tenga sentido en su conjunto, ya que al revisar su trabajo con cuidado y reflexión, puede ver qué falta y cómo su incorporación podría mejorar significativamente la calidad del resultado final; además, es capaz de detectar áreas que necesitan más desarrollo, aclaración o información, con el fin de alcanzar el mejor nivel de comprensión y presentación (Gualsaquí & Gómez, 2022).

Indicador 15: Conciencia de procesos

Significa que el estudiante puede analizar en cómo está pensando en un momento dado, ya que es consciente de las estrategias cognitivas que está utilizando, entiende cómo influyen en su capacidad para comprender y resolver problemas; además, esta conciencia le permite encontrar patrones en su pensamiento, evaluar qué tan bien funcionan sus estrategias y hacer los cambios necesarios para mejorar tanto su aprendizaje como su toma de decisiones (Quiroz et al., 2023).

Indicador 16: Esfuerzo por comprender

El esfuerzo comprende la capacidad del estudiante para obtener un entendimiento sólido y significativo de lo que está aprendiendo, de manera que requiere controlar su propio progreso y ser capaz de detectar cualquier problema o inconsistencia que surja durante el proceso de aprendizaje, además implica formularse preguntas sobre su propio pensamiento, preservar una postura optimista e interesarse por la tarea, así como emplear una variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de aprender de manera más efectiva (Baustista et al., 2024).

Dimensión 3: Autoevaluación

En tercer lugar, los estudiantes participan en la autoevaluación mediante la valoración meticulosa de sus propias estrategias cognitivas, lo que incluye el seguimiento de su trabajo mientras lo realizan y la reflexión sobre cada paso con el fin de obtener una comprensión más completa de su proceso metacognitivo, de manera que esto les permite determinar qué estrategias son efectivas y cuáles requieren modificación o mejora (Vallejos et al., 2012), además Gallardo y Ramírez (2023) afirman que la autoevaluación posibilita que los estudiantes realicen un análisis crítico de su aprendizaje y desempeño en diversas tareas y actividades, por lo tanto resulta crucial reflexionar sobre los progresos alcanzados y las áreas que aún necesitan perfeccionar, lo cual implica gestionar activamente su desarrollo educativo, establecer y supervisar objetivos específicos, evaluar sus habilidades, reconocer las estrategias empleadas e identificar errores o aspectos que puedan mejorar..

Indicador 17: Conciencia de técnicas

Para seleccionar las estrategias más efectivas y evaluar su rendimiento en diversos escenarios y contextos de aprendizaje, el alumnado ha de tener la capacidad de identificar, comprender y reflexionar críticamente sobre las diversas estrategias y métodos de aprendizaje que emplean actualmente o que podrían emplear en su formación, lo cual, requiere no solo un conocimiento básico de las herramientas a su disposición, sino también una comprensión metacognitiva más profunda (Bautista et al., 2024).

Indicador 18: Relación con conocimientos previos

Se entiende como la cara mejorar la comprensión y contextualización del nuevo material de aprendizaje, los estudiantes deben ser capaces de encontrar, integrar y aplicar información además de sus conocimientos y experiencias previas, por ello, esto implica forjar vínculos de importancia entre los nuevos contenidos y el conocimiento previo para obtener un entendimiento más sólido y perdurable del material (Bautista et al., 2024).

Indicador 19: Ajuste de estrategias

Una parte clave del proceso metacognitivo es la evaluación y el ajuste continuos de los métodos de estudio del estudiante en función de su eficacia y de las necesidades de cada tarea, porque ayuda al estudiante a ser consciente de cómo estudia, a cambiar sus hábitos de estudio para obtener mejores calificaciones y a aprender de manera eficaz e independiente (Bautista et al., 2024).

Indicador 20: Uso de múltiples técnicas

Significa que el estudiante puede utilizar una variedad de métodos, herramientas y formas de aprendizaje para resolver un problema o tarea específica, por lo cual, significa que no se limitan a un solo método; en cambio, pueden elegir y utilizar una variedad de estrategias en función de las características específicas del problema que intentan resolver; de esta manera, les permite adaptarse, mejorar su comprensión y eficacia en diversos contextos y, mediante el desarrollo de esta habilidad, lograr una mayor adaptabilidad y productividad en su trayectoria educativa (Bautista et al., 2024).

2.1.1.3. Impacto en el contexto educativo

Las estrategias de gestión cognitiva están intrínsecamente vinculadas con la comprensión lectora, ya que facilitan la capacidad para vincular ideas, identificar conceptos clave e integrar nuevos datos con conocimientos previos (Taber et al., 2022), además Usca et al. (2024) sostienen que las estrategias metacognitivas pueden influir en diversos grados de entendimiento de la lectura, desde el literal hasta el crítico y apreciativo, lo cual sugiere que los estudiantes obtienen beneficios en múltiples dimensiones de la lectura y comprensión, incrementando así su experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, la autonomía se fomenta al incentivar a los estudiantes a convertirse en individuos capaces de evaluar y modificar sus estrategias de lectura según sus necesidades, de manera que adquieren la habilidad de seleccionar las estrategias óptimas en función del tipo de texto y de sus requerimientos, lo que a su vez les proporciona mayor independencia en el aprendizaje (Valencia & Gutiérrez, 2022), mientras que las estrategias metacognitivas les permiten controlar su proceso de aprendizaje y facilitar la identificación de sus fortalezas y áreas de mejora.

Cuando los estudiantes aplican estrategias metacognitivas de manera activa, suelen obtener resultados superiores, dado que aprenden con mayor eficacia y mejoran sus capacidades para resolver problemas y razonar de manera crítica, de modo que estas estrategias actúan como catalizadores que potencian la capacidad de los estudiantes para construir su propio conocimiento, enfrentar retos académicos con confianza y, en consecuencia, alcanzar un rendimiento académico superior (Martínez & Valencia, 2021).

Asimismo, la implementación de estrategias metacognitivas fomenta el pensamiento creativo, ya que la autorreflexión y la autoevaluación permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que resulta fundamental para potenciar la creatividad, además Espinoza (2021) postula que al ejercer un mayor control sobre sus propios procesos, los

estudiantes pueden generar ideas más originales y solucionar problemas de manera más eficaz, mientras que la metacognición también promueve la autonomía en el aprendizaje, permitiendo explorar y experimentar con ideas y enfoques novedosos, lo que favorece el desarrollo creativo.

En este contexto, la metacognición se define como la capacidad de tener conocimiento y control sobre uno mismo, lo cual ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre cómo adquieren conocimientos y cómo podrían mejorar su aprendizaje, de manera que la organización se convierte en una habilidad esencial al permitir gestionar el tiempo, los objetivos y las tareas, facilitando así el proceso de aprendizaje, además esta habilidad permite la implementación de estrategias pertinentes mediante instrumentos como mapas conceptuales y diagramas, que mejoran la ordenación y conexión de conocimientos de forma más eficaz (Otondo & Torres, 2020).

La implementación de estrategias metacognitivas permite a los estudiantes perfeccionar tanto sus habilidades argumentativas como analíticas, las cuales resultan esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico, de modo que estas estrategias promueven la evaluación crítica, el análisis y la síntesis de información, habilidades fundamentales para la solución de conflictos, mientras que el pensamiento crítico no solo optimiza el desempeño educativo, sino que también participa en el fortalecimiento personal y profesional (Garcés, 2024).

2.1.2. Comprensión inferencial

2.1.2.1. Concepto de la variable

Para comprender los conceptos implícitos que el autor pretende comunicar, los estudiantes deben establecer conexiones entre los componentes explícitos del texto, de manera que para una comprensión profunda del mensaje resulta esencial este proceso, tal y como señalan Ávila y López (2021), quienes sostienen que la capacidad de realizar inferencias se ve dificultada por problemas en el nivel literal de comprensión, particularmente por la incapacidad de identificar hechos y detalles específicos, lo cual a su vez afecta negativamente la habilidad de interactuar críticamente con el texto.

Esto implica que el lector debe utilizar la información proporcionada para establecer conexiones y relacionarla con sus conocimientos previos, de manera que trasciende la mera identificación de personajes y hechos, facilitando así una comprensión más profunda y crítica del texto, por consiguiente, contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento

analítico y crítico tanto en contextos académicos como personales (Ramírez & Fernández, 2022).

Asimismo, Duche et al. (2022) afirman que esta forma de comprensión constituye un proceso cognitivo que requiere tanto habilidades interpretativas como deductivas, por lo que el lector debe generalizar y conectar conceptos del texto para extraer conclusiones implícitas estrechamente ligadas a sus conocimientos y vocabulario previos, subrayando así su importancia para el aprendizaje profundo y la evaluación crítica de textos, mientras que Chávez et al. (2021) enfatizan que esta comprensión permite fomentar conexiones más profundas entre conceptos y aprovechar el conocimiento existente, lo cual resulta esencial para el desarrollo de habilidades de lectura avanzadas, especialmente en entornos virtuales donde las estrategias inferenciales pueden mejorar significativamente la comprensión y el aprendizaje.

De igual manera, la comprensión inferencial, según DeBruin y Cartwright (2023), incorpora habilidades estratégicas transferibles como la predicción, la inferencia y la conexión con el conocimiento previo, además sostienen que la instrucción predictiva puede mejorar el desempeño de los niños en las evaluaciones de comprensión lectora y promover una comprensión más profunda de las motivaciones de los personajes en las narraciones, lo cual resulta crucial para su desarrollo literario general.

2.1.2.2. Concepto de dimensiones e indicadores

Dimensión 1: Inferencias del significado de las palabras

Las inferencias en cuanto al significado de las palabras se definen como la capacidad cognitiva de los estudiantes para deducir el significado de un término desconocido dentro de un texto mediante la combinación de indicadores lingüísticos, la comprensión morfológica y sus conocimientos previos, de manera que este proceso también abarca el uso de pistas de contexto, las cuales consisten en varias palabras y datos situados dentro del texto que, en conjunto, facilitan la deducción del significado asociado con la palabra desconocida en cuestión (Rice et al., 2024). Por otro lado, Raudszus et al. (2021) se definen a las inferencias del significado de las palabras como un proceso cognitivo a través del cual las personas, en particular los lectores que utilizan material escrito, formulan hipótesis fundamentadas sobre las definiciones de un léxico desconocido y requiere el empleo de varias pistas morfológicas, que se refieren a la estructura y composición inherentes de las propias palabras, junto con sugerencias contextuales derivadas del entorno lingüístico, permitiendo así al lector determinar de manera efectiva el significado deseado de las palabras en cuestión.

Indicador 1: Analizar el significado de una palabra en contexto

Se define como la práctica de entender el significado de una palabra que no solo a partir de su definición aislada, sino también a través de su uso dentro de una oración o un texto más extenso, considerando las palabras que la acompañan, así como el tema general, el tono y la finalidad del texto, para deducir su significado más adecuado y pertinente (Chen et al., 2020).

Indicador 2: Relacionar una palabra con conocimientos previos

Se define como el proceso de vincular una nueva palabra o concepto con la información, las experiencias o el vocabulario que ya posee el aprendiz, de modo que esta conexión entre lo nuevo y lo conocido facilita la incorporación y comprensión de términos (Chen et al., 2020).

Indicador 3: Interpretar el doble significado de una palabra

Se define como la habilidad de reconocer que una palabra puede poseer múltiples significados o interpretaciones, dependiendo del contexto en el que se aplique, la cual facilita la navegación a través de la complejidad del lenguaje y contribuye a mejorar la capacidad de comprensión del individuo (Chen et al., 2020).

Indicador 4: Realizar inferencia sobre el sentido de una palabra

Se define como el proceso mediante el cual se infiere o estima el significado de una palabra desconocida, fundamentándose en el contexto en que aparece, el conocimiento previo y sus estructuras, permitiendo abordar términos no familiares sin depender exclusivamente de un diccionario, y así favorecer un aprendizaje más autónomo y efectivo (Chen et al., 2020).

Indicador 5: Interpretar las metáforas asociadas a una palabra

Se conceptualiza como la competencia para interpretar el uso figurado de una palabra, que trasciende su significado literal, y mediante metáforas, se crean comparaciones implícitas entre conceptos diferenciados; permitiendo así que una palabra o frase obtenga un significado más profundo o simbólico en contextos específicos (Chen et al., 2020).

Indicador 6: Analizar los prefijos y sufijos de palabras desconocidas

Se define como el proceso mediante el cual se descompone palabras complejas en sus elementos morfológicos, específicamente en prefijos y sufijos, cuya comprensión permite a los estudiantes inferir el significado de términos que no conocen, lo que, a su vez, mejora su capacidad de comprensión del texto y su habilidad de inferencia (Chen et al., 2020).

Indicador 7: Relacionar palabras clave con el tema principal

Se define como la capacidad de reconocer y vincular términos o conceptos clave presentes en un texto o discurso con la idea central o el tema principal que se aborda, de manera que permite a los estudiantes entender el mensaje global del texto y, a su vez, crear un mapa mental que sintetice los puntos principales y cómo se conectan entre sí, lo cual resulta fundamental para lograr una comprensión adecuada y un análisis efectivo del contenido (Chen et al., 2020).

Indicador 8: Interpretar el significado de una palabra a partir de ejemplos en el texto

Esta habilidad implica deducir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, especialmente mediante ejemplos que ilustran su aplicación en situaciones específicas, de manera que permite a los estudiantes discernir sutiles distinciones de significado que podrían no ser evidentes a partir de la sola definición literal (Chen et al., 2020).

Indicador 9: Analizar cómo el contexto cambia el significado de una palabra

Es la capacidad de analizar y comprender que el significado de una palabra puede variar según la situación, el entorno o los términos circundantes en un texto, de manera que permite a los estudiantes identificar el significado adecuado en un contexto específico, dado que este contexto también influye en las connotaciones de la palabra (Chen et al., 2020).

Indicador 10: Interpretar el uso de sinónimos y antónimos en el texto

Se define como la capacidad de identificar y entender el empleo de palabras con significados equivalentes (sinónimos) u opuestos (antónimos) dentro de un contexto textual, lo que permite a los estudiantes ampliar su vocabulario y formular ideas de múltiples maneras, así, en textos más complejos, la incorporación de sinónimos y antónimos es fundamental para captar el mensaje integral, dado que la interpretación de su utilización ayuda a desglosar y analizar con mayor precisión el contenido (Chen et al., 2020).

Dimensión 2: Inferencias de coherencia

Las inferencias de coherencia se definen como los procesos cognitivos que permiten a los lectores unificar distintos segmentos de un texto para construir una interpretación unificada de la narración; y se clasifican en dos tipos distintos según la aproximación, ya que las inferencias de coherencia local establecen conexiones entre elementos contiguos o cercanas del texto como establecer una relación causal entre un hecho y elemento previo, mientras que las inferencias de coherencia global facilitan la formación de asociaciones más amplias a lo largo del contenido, por ejemplo, inferir el tema principal del texto (Cajamarca,

2021). Mientras que Holguin y Rodríguez (2017) indican que estas inferencias se definen como aquellas conexiones cognitivas que los lectores formulan para unificar conceptos y significados dentro de un texto, las cuales facilitan una comprensión más fluida y efectiva, ya que permiten construir una representación mental cohesiva de la información presentada al asociar nociones implícitas o explícitas a lo largo del texto, donde en particular, la búsqueda de coherencia local resulta es crucial para establecer vínculos entre oraciones y párrafos, contribuyendo así a la cohesión del significado global.

Indicador 11: Analizar la relación entre acciones y consecuencias en el texto

Se considera la capacidad de comprender cómo las acciones de los personajes o los acontecimientos conducen a ciertos resultados o consecuencias, por ello, implica analizar cómo ciertas elecciones, acciones o eventos afectan tanto al desarrollo de la trama como a las situaciones de los personajes (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 12: Relacionar eventos en el texto

Se define como la capacidad del lector para identificar y conectar eventos o elementos narrativos dispares dentro de un texto, de manera que requiere trascender la información explícita presentada en la narrativa y, al mismo tiempo, emplear el conocimiento previo junto con la comprensión contextual para deducir las interrelaciones y las contribuciones de los eventos a la progresión de la historia, lo cual mejora la experiencia de lectura y facilita una comprensión más profunda de la obra (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 13: Interpretar el tema principal

Significa que el lector puede comprender lo que el autor intenta comunicar estableciendo conexiones entre diferentes partes de la historia, tales como las acciones de los personajes y los conflictos junto con la forma en que se resuelven, de manera que esta habilidad resulta necesaria para lograr una comprensión adecuada de la obra literaria (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 14: Realizar inferencias sobre las emociones de los personajes

Se define como la capacidad del lector para deducir y comprender las emociones y estados emocionales de los personajes dentro de un texto, de manera que utiliza las pistas proporcionadas a lo largo de la narración, por lo que este proceso implica interpretar no solo el diálogo y las acciones de los personajes, sino también considerar el contexto, el lenguaje corporal, el tono y los factores situacionales (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 15: Relacionar detalles específicos con el tema central

Sugiere que el lector puede conectar partes específicas de un texto, como eventos, descripciones, conversaciones o acciones de los personajes, con la idea principal o el mensaje oculto de la historia, de manera que implica determinar cómo dichos detalles contribuyen a la construcción del tema central y, al mismo tiempo, respaldan la intención comunicativa del autor (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 16: Analizar la conexión entre diferentes fragmentos del texto

Se refiere a la capacidad del lector para discernir y comprender las interconexiones entre varios componentes de un texto, por lo que requiere un análisis de cómo los eventos, personajes, diálogos o descripciones en distintas secciones de la narrativa interactúan y se influyen mutuamente, lo cual mejora la cohesión y coherencia general de la historia (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 17: Interpretar la coherencia entre los puntos de vista

Denota la capacidad del lector para analizar y comprender las interrelaciones e integraciones de diversas perspectivas o narrativas dentro de un texto, de manera que implica evaluar cómo varios personajes, narradores o voces expresan sus opiniones, emociones y experiencias, lo que permite mejorar la comprensión integral del tema o la trama y resulta crucial para captar la complejidad de la narrativa (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 18: Relacionar diferentes párrafos para entender la continuidad del relato

Se refiere a la capacidad del lector para establecer conexiones y seguir la historia a través de diferentes párrafos de un texto, de manera que significa averiguar cómo se relacionan los eventos, las descripciones y las conversaciones de un párrafo con los de otros, de modo que se facilite la comprensión de la historia en su conjunto y, en consecuencia, la capacidad de relacionar los párrafos resulte esencial para que la narración avance de forma coherente (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 19: Interpretar cómo la estructura del texto contribuye a su coherencia

Significa que el lector puede observar cómo la organización y el formato del texto afectan su claridad y cohesión, por lo que se requiere analizar cómo los elementos estructurales, tales como el orden de los párrafos, el uso de encabezados, la secuencia de los eventos y la relación entre las secciones, contribuyen a generar una sensación de continuidad y lógica en la historia (Aishwarya & Deborah, 2020).

Indicador 20: Realizar conexiones entre información implícita y explícita

Se refiere a la capacidad del lector para conectar y relacionar la información que se expresa claramente en un texto con aquella que se implica pero no se declara de manera directa, por lo que significa que el lector debe ser capaz de identificar hechos, datos o ideas que estén explícitamente expuestos y, al mismo tiempo, interpretar significados que no aparecen de forma literal aunque resulten indispensables para lograr una comprensión completa del contenido (Aishwarya & Deborah, 2020).

Dimensión 3: Inferencias elaborativas

Las inferencias elaborativas son un tipo de razonamiento que implica utilizar información almacenada en la memoria a largo plazo y añadirla al significado del texto, de manera que estos procesos cognitivos pueden resultar difíciles cuando no se dispone de suficientes conocimientos previos o cuando es necesario construir nuevas inferencias, lo cual las hace muy importantes para ayudar a las personas a comprender profundamente y construir un modelo mental coherente del contenido, lo que mejora considerablemente el aprendizaje en la escuela (Román, 2023). Según Cortés et al. (2019), estas inferencias son construcciones cognitivas que los lectores crean mientras leen al fusionar la información que ya han aprendido y experimentado con el texto, de manera que implican no solo la decodificación de elementos léxicos y frases sino también la creación de significados que trascienden el contenido explícito, por lo cual constituyen fragmentos de información que no están declarados directamente en el texto aunque, sin embargo, facilitan la comprensión mediante una interpretación más profunda del contenido.

Indicador 21: Analizar las explicaciones proporcionadas

Describe el proceso mediante el cual los lectores analizan y desglosan las explicaciones en un contexto particular, evaluando la forma en que se presentan las ideas, determinando los argumentos y las pruebas que los respaldan, y teniendo en cuenta la coherencia y la claridad de dichas explicaciones. Esto ayuda a los lectores a comprender el contenido y facilita la extracción de conclusiones, así como la integración de nueva información con la información previamente aprendida. Esto incluye el uso de pistas contextuales para deducir el significado de palabras o conceptos desconocidos que no están explícitamente indicados en el texto (Njiiri, 2022).

Indicador 22: Relacionar la información nueva con conocimientos previos

Njiiri (2022) define este proceso cognitivo como el mecanismo mediante el cual un lector conecta la nueva información con su conocimiento previo, de manera que se convierte

en un aspecto crucial para la comprensión lectora ya que permite contextualizar e integrar la información dentro de su marco de referencia, mientras que el lector utiliza tanto las pistas del texto como sus propios conocimientos para inferir significados y, en consecuencia, comprender con mayor eficacia el mensaje del autor.

Indicador 23: Interpretar los motivos de un personaje

Significa observar y comprender las razones, los objetivos o los deseos que motivan a un personaje a actuar dentro de una historia, de modo que se requiere evaluar diversos factores que influyen en su comportamiento y que, a su vez, permiten a los lectores extraer conclusiones sobre el desarrollo de la narración y las posibles consecuencias de sus acciones, por lo tanto dicho análisis resulta esencial para alcanzar una comprensión más profunda de la trama y de las interacciones entre los distintos componentes narrativos (Njiiri, 2022).

Indicador 24: Realizar inferencias sobre el futuro desarrollo de la historia

Se considera un proceso en el que los lectores utilizan pistas y partes del texto para anticipar qué podría suceder a continuación en la historia, de manera que implica analizar la información proporcionada hasta el momento y, a partir de ello, elaborar conjeturas razonables sobre cómo se desarrollará la narración, qué acciones realizarán los personajes y cuáles podrían ser los acontecimientos posteriores, lo cual permite una comprensión más profunda y predictiva del texto (Njiiri, 2022).

Indicador 25: Relacionar la información del texto con hechos históricos

Significa conectar y contextualizar la información de un texto con eventos históricos pasados, de modo que los lectores puedan identificar similitudes y diferencias al compararlo con hechos relevantes, lo cual les permite comprender mejor el contexto narrativo y analizar cómo dichos acontecimientos inciden en la trama, en los personajes y en los temas desarrollados, contribuyendo a una interpretación más crítica y fundamentada (Njiiri, 2022).

Indicador 26: Analizar la evolución de los personajes para comprender su desarrollo personal

Esto significa observar cómo los personajes cambian y evolucionan a lo largo de una historia y cómo esos cambios reflejan su crecimiento personal, de manera que se incluye la atención a la transformación de sus pensamientos, sentimientos, acciones y relaciones a medida que enfrentan distintas situaciones y problemas en el transcurso de la narración, lo cual facilita la comprensión de la complejidad del desarrollo humano dentro de la narrativa (Njiiri, 2022).

Indicador 27: Realizar inferencias sobre el impacto emocional de los eventos en los personajes

Se considera el proceso de descubrir y comprender cómo los acontecimientos afectan las emociones de los personajes, de manera que implica analizar cómo reaccionan ante ciertas situaciones y, a su vez, ayuda a los lectores a entender la complejidad de sus emociones y cómo sus experiencias moldean su crecimiento y sus relaciones con los demás, promoviendo así una interpretación más profunda de la historia (Njiiri, 2022).

Indicador 28: Relacionar diferentes textos para extraer similitudes y diferencias en sus mensajes

Se trata del acto de comparar y contrastar diferentes textos, lo que ayuda a las personas a encontrar tanto temas y mensajes comunes como los elementos que hacen único a cada texto. En este caso, esta actividad ayuda a los lectores no solo a comprender el mensaje de cada texto por sí solo, sino también a ver cómo se relacionan entre sí, lo que profundiza su comprensión del tema en su conjunto (Njiiri, 2022).

Indicador 29: Interpretar el simbolismo presente en el texto

Se considera el proceso de reconocer y analizar los símbolos en una obra literaria, lo que ayuda a los lectores a comprender su significado más profundo en la historia, ya que el simbolismo es una forma en que los autores utilizan objetos, personajes o eventos para representar ideas abstractas. Esto permite a los lectores profundizar en la obra encontrando significados ocultos y enriqueciendo su experiencia al conectar elementos literarios con ideas más amplias (Njiiri, 2022).

Indicador 30: Analizar cómo las decisiones de los personajes reflejan temas universales

Es el proceso de analizar las elecciones y acciones de los personajes en una obra literaria y cómo esas elecciones se relacionan con ideas o problemas que son importantes y relevantes en todas las culturas y épocas, lo que nos ayuda a comprender cómo la cultura afecta a la historia (Njiiri, 2022).

2.1.2.3. Tipos de inferencias

Hay muchos tipos diferentes de inferencias. Las inferencias causales, por ejemplo, son procesos cognitivos que ayudan a los lectores a comprender cómo se relacionan entre sí los eventos o las ideas de un texto. Se clasifican según su relación con una proposición focal en un punto específico de la lectura, diferenciando entre inferencias retrospectivas, que vinculan la proposición focal con información previa o el conocimiento previo del lector a

través de inferencias conectivas, reformulaciones causales y elaboraciones, e inferencias prospectivas, que predicen eventos o fenómenos basados en información textual y se subdividen en predicciones y mantenimiento de la activación (Zárate & López, 2021).

Gutiérrez et al. (2023) son uno de los muchos autores que proponen una forma de agrupar diferentes tipos de inferencias. Lo hacen mostrando cómo diferentes tipos de inferencias pueden ayudarnos a comprender mejor a los personajes y sus acciones, por ello, estos incluyen las inferencias sobre objetivos, que determinan claramente qué quieren hacer uno o más personajes y cómo eso afecta la forma en que planean sus acciones; las inferencias sobre acciones, que determinan qué están haciendo los personajes y ayudan al lector a comprender lo que está sucediendo en la historia; y las inferencias sobre el estado mental del personaje, que determinan por qué están haciendo algo o qué están pensando, soñando o creyendo.

También hay inferencias sobre los objetos que ayudan a determinar la importancia de ciertas partes de la trama. También existen inferencias causales antecedentes que establecen claramente qué eventos causan otros y de dónde provienen. Por otro lado, las inferencias causales consecuentes se centran en los eventos que ocurren después de otros y marcan un final. De manera similar, el diálogo entre personajes es esencial, ya que las inferencias relativas al diálogo arrojan conclusiones sobre las consecuencias o los resultados de un intercambio particular, mientras que las inferencias emocionales se concentran en las emociones de los personajes, fomentando una conexión más profunda con ellos (Gutiérrez et al., 2023).

Por último, indica que se pueden hacer inferencias sobre lugares, que explicitan deducciones acerca de los espacios y sus características morfológicas o circunstanciales; además, existen las inferencias incongruentes, que se refieren a enunciados que explicitan deducciones sobre eventos de la historia sin tener un nexo lógico o evidente (Gutiérrez et al., 2023).

2.1.2.4. Comprensión inferencial en el contexto educativo

Medina y González (2021) destacan que la habilidad de los estudiantes para realizar inferencias es fundamental para alcanzar una comprensión lectora profunda, aunque se observa que muchos enfrentan dificultades para llevar a cabo las operaciones mentales requeridas para construir inferencias precisas, lo que resulta en un nivel de comprensión lectora deficiente.

En ese motivo es importante elaborar programas de preferencia tomando en cuenta la personalización conforme a las demandas y características propias de cada educando, ya que un enfoque que resulte efectivo para un grupo puede no serlo para otro con diferentes niveles diferentes de ansiedad o atención; además, ofrecer retroalimentación constructiva y apoyo emocional durante las sesiones de lectura contribuye a que los estudiantes se sientan más seguros y motivados, lo que mejora su rendimiento en la comprensión lectora (Martinez et al., 2021).

También dependerá del tipo de texto, por ejemplo, Durán (2019) propone las siguientes estrategias para la lectura inferencial de textos discontinuos que incluyen: proponer lecturas específicas con ilustraciones y colores; efectuar la lectura en voz alta para facilitar las inspección y revisión; eliminar información irrelevante sin perder la idea principal; expandir contenidos sin alterar el mensaje del autor; identificar ideas principales y secundarias mediante flujo de ideas; usar técnicas de lectura rápida, registrando tiempo y palabras; aplicar el acento correctamente; fusionar la lectura interna con la lectura expresiva; formular y verificar hipótesis con preguntas relacionadas con el texto; detectar pistas del autor para evaluar la capacidad cognitiva; consultar el diccionario para aclarar significados; subrayar ideas clave y relacionarlas con sinónimos y antónimos; usar representaciones gráficas de ideas para identificar elementos gramaticales; y experimentar con sintaxis y morfología por medio de variados textos.

Por otro lado, Montes et al. (2023) plantean la gamificación como una estrategia educativa para potenciar la comprensión inferencial en la lectura ya que permite activar conocimientos previos al relacionar lo que los estudiantes ya saben con nueva información para facilitar la comprensión inferencial, desarrollar habilidades cognitivas mediante juegos y actividades interactivas que mejoran la capacidad para hacer inferencias y conexiones entre conceptos, y generar un cambio de actitud hacia la lectura al transformar la experiencia en algo más atractivo y menos rutinario, lo que puede incrementar el interés por leer.

2.2. Antecedentes del estudio

2.2.1. Internacionales

Gazali y Baa (2023), en Indonesia, a través de su estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional sobre la asociación entre las estrategias metacognitivas de lectura y la comprensión de textos expositivos en inglés dentro del nivel secundario, encontrando que el 56.6% poseía estrategias metacognitivas altas, mientras que el 43.3% se situaba en un nivel medio, con una media de puntuaciones de comprensión lectora de 67.8 (DE = 12.84) con la

comprensión inferencial (M = 69.1) superando ligeramente a la literal (M = 63.3), adicionalmente, revelaron una asociación significativa positiva entre los constructos (r = .715, p = .002), lo que sugiere, que una adopción más habitual de técnicas de planificación y evaluación del aprendizaje se vincula con un entendimiento lector más eficiente, sobre todo en el plano inferencial.

Tantowie et al. (2022), en Indonesia, realizaron su indagación sobre el papel de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora del nivel primario, empleando un enfoque mixto con 200 participantes y descubriendo que la planificación fue la estrategia más empleada, seguida del monitoreo, mientras que la evaluación tuvo el promedio más bajo; en este sentido, los hallazgos indicaron una correlación positiva significativa entre los constructos, demostrando que aquellos que emplearon dichas estrategias de forma más competente obtuvieron un rendimiento superior en las preguntas inferenciales, con correlaciones específicas identificadas entre la comprensión inferencial y las dimensiones de planificación ($r = 0,34$, $p < 0,01$), monitoreo ($r = 0,11$, $p < 0,05$) y evaluación ($r = 0,32$, $p < 0,01$).

Lin et al. (2021) realizaron un estudio correlacional cuantitativo en China que examinó los efectos de las estrategias motivacionales y de aprendizaje de idiomas en la comprensión del chino como segunda lengua (L2), con la participación de 547 estudiantes internacionales; por lo cual, mediante el modelado de ecuaciones estructurales, identificaron una contribución positiva considerable de ambas estrategias ($\beta = 0,66$, $p < 0,001$) como en la comprensión inferencial ($\beta = 0,15$, $p < 0,05$). No se encontró una conexión relevante entre las estrategias en torno a los idiomas y la comprensión de tipo inferencial ($\beta = 0,09$, $p = 0,20$). Sin embargo, las estrategias motivacionales mostraron interrelación positiva con las estrategias metacognitivas, lo que indica que estas últimas pueden mejorar la aplicación de dichas estrategias esenciales hacia el entendimiento inferencial, aunque no ejerzan una influencia directa sobre ella.

Arvilla y Mier (2021), en Colombia, buscaron determinar la repercusión de las estrategias metacognitivas en el nivel de comprensión lectora inferencial en 5° grado de la IED El Carmen, en Santa Marta. Este estudio, de naturaleza mixta y no experimental, reveló que dichas estrategias más influyentes en el entendimiento lector inferencial fueron la organización (0.78), el monitoreo (0.76) y la planificación (0.69), con una predominancia de inferencias enunciativas (43.6%) y macroestructurales (42.6%), además, se encontró una asociación directa significativa (0.80) entre los constructos.

Costa y Sousa (2021), en Portugal, condujeron un estudio cuasi-experimental sobre un programa de intervención centrado en la lectura de textos expositivos a fin de optimizar las destrezas lectoras en el grupo estudiantil de cuarto grado, registraron divergencias importantes entre el grupo experimental y los grupos de control, especialmente en las dimensiones de comprensión crítica e inferencial, con aproximadamente el 70% del conjunto experimental presentando mejoras significativas en al menos una de las dimensiones de comprensión tras la intervención. El grupo experimental exhibió un aumento del 15,9% en las respuestas correctas de comprensión inferencial (de 8.68 en el pre-test a 10.06 en el post-test), esto refleja que la ejecución de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas durante la intervención condujo a una mejora general en aquel entendimiento, incluida el tipo inferencial, a pesar de la ausencia de un análisis estadístico específico que vincule directamente estas variables.

2.2.2. Nacionales

Aiquipa et al. (2024) realizaron un estudio cuantitativo y transversal en Lima para examinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Los resultados indicaron que solo el 14,5% presentó un entendimiento lector elevado, mientras que el 27,5% estaba en progreso, el 37,5% en inicio y el 20,5% en pre-inicio; adicionalmente, el rho de Spearman registró una relación moderadamente significativa ($r=0.236$, $p<0.01$) entre los constructos, particularmente en la comprensión inferencial, sugiriendo que el uso de estas estrategias antes, durante y después de la lectura está vinculado a una mejor comprensión inferencial del texto por parte de los estudiantes.

Abanto y Javier (2024) realizaron un estudio cuantitativo cuasi-experimental en Huaraz para examinar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos expositivos en segundo año de secundaria. Su muestra consistió en 55 educandos agrupados en dos conjuntos, y la prueba de Mann-Whitney ($p = 0,000$) indicó que dichas estrategias afectan significativamente el entendimiento textual. Los resultados evidenciaron un cambio positivo notable en el grupo experimental, pasando de un 52% en nivel de inicio, 44% en proceso y 4% en logrado en el pretest, a solo 8% en inicio, 40% en proceso y 52% en nivel logrado en el postest, posterior a la puesta en práctica de las estrategias de control cognitivo.

Coronado et al. (2022), en Cusco, realizaron su estudio cuasi-experimental sobre el impacto de la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora dentro del

V ciclo, encontrando que el grupo experimental mostró un incremento significativo, pasando de un promedio de 10.60 ± 1.82 a 14.20 ± 1.85, mientras que el grupo control experimentó un cambio menos notable. Los hallazgos del postest revelaron que, tras la intervención, un mayor porcentaje del grupo experimental alcanzó niveles avanzados de entendimiento (15% AD y 45% A, en comparación con solo un 5% en nivel A antes de la intervención), confirmándose mediante una prueba t ($p < 0.05$) la repercusión positiva de dichas estrategias en la interpretación de tipo inferencial de los estudiantes.

Robles et al. (2022), en Huánuco, investigaron sobre la eficacia de una "Guía Metacognitiva" para mejorar la comprensión lectora del alumnado de cuarto año de secundaria, logrando reducir el porcentaje representativo de la fase inicio del 87,5% al 4,2%, demostrando mejoras significativas en cada una de los componentes ($p = 0.000$). En particular, la dimensión inferencial experimentó un cambio notable, pasando de un 95,8% de estudiantes en nivel de inicio y 4,2% en proceso antes de la intervención, a un 12,5% en inicio, 37,5% en proceso y 50% en nivel de logro después de aplicar la guía, evidenciando así su elevada eficacia en el fortalecimiento del entendimiento lector como el resultado significativo ($p=0.000$).

Vargar et al. (2021), en Trujillo, durante su estudio cuasi-experimental sobre el impacto de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en inglés de estudiantes de secundaria, encontraron mejoras significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo control, con un 80% alcanzando un rendimiento destacado en comprensión literal, un 60% en inferencial y un 43,3% en criterial, frente a porcentajes considerablemente menores en el grupo control. Los hallazgos globales registraron un progreso notable en el entendimiento lector para el grupo experimental, con un 56,7% en nivel logrado y un 70,0% en proceso, evidenciando una brecha en los valores medios de 4.233 y una prueba T-student de 8.327 ($p<0,05$), lo que demuestra la efectividad de aquel programa en la mejora de la competencia lectora en sus diferentes niveles.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Modelo metacognitivo de Flavell

Flavell define la metacognición como la capacidad de comprender, supervisar y controlar los procesos mentales, lo cual incluye pensar en cómo se aprende y se comprende la información (Caraballo, 2024); además, sugiere un modelo que pone énfasis en la regulación cognitiva a partir de la articulación de cuatro fenómenos esenciales que son

necesarios para un aprendizaje efectivo, entre los que se encuentra la autorregulación en diferentes tareas, donde el monitoreo cognitivo no obedece a una secuencia lineal, sino a un intercambio cambiante entre estos componentes, por ejemplo, al establecer una meta, el conocimiento metacognitivo puede hacer que la tarea parezca difícil, influyendo así en la elección de las estrategias para abordarla. Estos cuatros fenómenos son:

El conocimiento metacognitivo alude a la habilidad de un individuo para comprender y ser consciente de sus operaciones cognitivas, lo que le capacita para planear, controlar y valorar su aprendizaje como desempeño; este constructo se divide en varias categorías, comenzando por el conocimiento acerca de uno mismo como aprendiz, que abarca las creencias y percepciones sobre sus propias aptitudes junto a limitaciones cognitivas, seguido del conocimiento sobre las tareas, que implica entender las características de las actividades cognitivas y detectar las técnicas más apropiadas para diversas responsabilidades, y, finalmente, el saber relativo a las estrategias, que consiste en reconocer las tácticas disponibles para abordar tareas cognitivas, además, de comprender cuándo y cómo aplicar distintas técnicas de estudio (Flavell, 1979).

Las experiencias metacognitivas son percepciones y reflexiones conscientes sobre los propios procesos cognitivos durante una tarea, por lo tanto resultan muy importantes a fin de potenciar el aprendizaje y la resolución de situaciones problemáticas ya que pueden dividirse en varios grupos, de manera que la conciencia de la comprensión significa saber si se entiende el contenido, mientras que la evaluación del progreso se refiere a percibir que se está avanzando en una tarea, asimismo los sentimientos de confianza aluden a la creencia en la aptitud personal para abordar problemas y, finalmente, las reacciones emocionales como la frustración o la satisfacción influyen en la motivación y la concentración durante la actividad, de modo que dichas experiencias se consideran esenciales para fundamentar la selección de alternativas por parte de los sujetos frente a acciones posteriores, lo que incluye la posibilidad de establecer nuevos objetivos, modificar estrategias o buscar ayuda (Flavell, 1979).

Las metas o tareas, que son los objetivos que una persona se fija al realizar una actividad cognitiva, resultan importantes tanto para el aprendizaje como para la finalización de las actividades, ya que muestran lo que una persona quiere alcanzar en un contexto determinado, de modo que estas metas pueden ser de corto o de largo plazo y presentarse en forma simple o compleja, además existen objetivos cognitivos orientados al aprendizaje y la comprensión de la información, mientras que los objetivos metacognitivos se relacionan con

la autorregulación del progreso educativo, por lo cual a medida que una persona avanza en una tarea puede necesitar revisar y modificar dichos objetivos sobre la marcha e incluso generar nuevas experiencias metacognitivas (Flavell, 1979).

Las acciones o estrategias se refieren a los comportamientos y métodos que un individuo utiliza para alcanzar sus objetivos o tareas cognitivas, los cuales resultan cruciales para el aprendizaje y varían de acuerdo con las características de la tarea y con la conciencia metacognitiva de la persona, de manera que pueden dividirse en dos grupos: por un lado, las estrategias cognitivas que ayudan a procesar y comprender la información, como por ejemplo resumir, y por otro lado, las estrategias metacognitivas que permiten controlar el aprendizaje mediante actividades como la planificación de tareas, el seguimiento del progreso y la evaluación de los resultados, por lo cual su identificación y aplicación adecuada favorecen un aprendizaje eficaz y la ejecución de las metas fijadas (Flavell, 1979).

Según el modelo metacognitivo de Flavell, los estudiantes deberían ser capaces de reflexionar sobre su aprendizaje y sobre cómo aprenden, lo que implica que puedan pensar acerca de sus propios pensamientos y procesos para identificar qué estrategias utilizan y reconocer tanto sus fortalezas como sus debilidades, de modo que esta autorreflexión les permite encontrar áreas de mejora y transformar su manera de estudiar, además les enseña a planificar, monitorear y evaluar su progreso mediante el establecimiento de metas claras, la selección de estrategias adecuadas y la realización de los ajustes necesarios, por lo cual se favorece un aprendizaje autorregulado y eficaz (Rosa & Biazus, 2020).

Este modelo también se basa en gran medida en estrategias metacognitivas y en la interacción social, de modo que los estudiantes necesitan aplicar técnicas como la autoevaluación, la planificación de tareas y la organización de la información para aprovechar al máximo su aprendizaje y alcanzar con mayor rapidez sus objetivos académicos, además aunque se hace hincapié en el individuo también se reconoce la importancia del contexto social, por lo tanto se motiva a los estudiantes a interactuar con sus compañeros y profesores con el fin de intercambiar ideas y recibir retroalimentación, lo cual enriquece su comprensión y fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas que resultan esenciales para convertirse en aprendices autónomos capaces de afrontar distintos retos educativos (Rosa & Biazus, 2020).

El objetivo principal de este entorno de aprendizaje es resaltar la importancia de que los estudiantes participen activamente en su propio proceso a través de la metacognición, ya que el desarrollo de habilidades metacognitivas no solo contribuye a mejorar su desempeño

escolar, sino que también favorece su implicación constante en el aprendizaje a lo largo del tiempo (Özçakmak et al., 2021).

2.3.2. Teoría del aprendizaje significativo

David Ausubel desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, que afirma que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera significativa y no arbitraria con la estructura cognitiva del aprendiz, es decir el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se conecta con ideas preexistentes y relevantes en la mente del alumno, las cuales se denominan "subsumidores" o ideas ancla (Matienzo, 2020).

Ausubel distingue tres categorías de aprendizaje significativo, comenzando con el aprendizaje de representaciones, que es el más elemental y sirve de base para los demás tipos, enfocándose en asignar significados a símbolos concretos mediante la creación de equivalencias entre estos y sus referentes, como objetos, eventos o conceptos; por ejemplo, cuando un niño aprende la palabra "pelota", esta se convierte en un símbolo del objeto que percibe, lo cual implica no solo una asociación superficial, sino una conexión profunda basada en sus conocimientos previos.

El segundo tipo es el aprendizaje de conceptos, definido por Ausubel (1983) como objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos comunes representados mediante símbolos o signos, este aprendizaje implica la conexión entre símbolos y referentes, desarrollándose mediante dos procesos: la formación, donde los atributos distintivos del concepto se adquieren mediante la experiencia directa a través de la formulación y verificación de hipótesis, y la asimilación, como en el ejemplo del niño que comprende el significado general de la palabra "pelota", la cual no solo funciona como un símbolo individual sino también como representante del concepto cultural, estableciendo equivalencias entre dicho símbolo y sus características comunes tras múltiples interacciones con su propia pelota y las de otros niños.

La asimilación, parte clave de esta teoría, consiste en combinar nuevas ideas (a) con ideas ya establecidas (A) en la mente de la persona. En este caso, tanto la nueva idea como el concepto de anclaje cambian, creando un nuevo producto de ideas (A'a) que es más complejo que las ideas originales. Al añadir una nueva idea de manera significativa, se establece una conexión con los conceptos existentes, lo que no solo crea un nuevo significado, sino que también cambia la forma en que se entiende el concepto de anclaje, dando como resultado un complejo ideacional interconectado (A'a) que es más fácil de

recordar y comprender que el aprendizaje memorístico, que a menudo es más superficial (Ausubel, 2000).

Ausubel (2000) afirma que la asimilación ocurre a través de etapas distintas, comenzando con la etapa de adquisición, en la cual la nueva idea se integra en el marco cognitivo del sujeto, estableciendo una conexión inicial con conceptos preexistentes. A esto le sigue la etapa de retención, durante la cual la idea asimilada se mantiene en la memoria, pudiendo sufrir modificaciones adicionales con el tiempo. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, ciertas ideas pueden llegar a vincularse tan intrincadamente a sus conceptos de anclaje que se produce un olvido significativo o una asimilación obliterativa, lo que resulta en la incorporación de nueva información de una manera que erosiona la capacidad de recordar independientemente la idea original.

Finalmente, el tercer tipo de aprendizaje significativo se refiere al aprendizaje de proposiciones, el cual va más allá de la simple asimilación de los significados de las palabras, ya sea que estas se presenten de manera aislada o en combinaciones; en este sentido, implica la comprensión del significado de las ideas que se expresan a través de proposiciones, el cual requiere la integración y conexión de varias palabras, cada una funcionando como un referente único; al combinarse, producen una idea cuyo significado trasciende la mera suma de los significados de las palabras individuales, resultando en un nuevo significado que se incorpora a la estructura cognitiva (Ausubel, 1983).

De esta manera, una proposición significativa, articulada como una declaración, posee un significado denotativo, que significa los atributos suscitados al recibir los conceptos, junto con un significado connotativo, que incluye las respuestas emocionales, actitudinales e idiosincrásicas que provocan los conceptos; dentro de este paradigma, estos componentes interactúan con nociones preexistentes en el marco cognitivo, de donde surgen los significados de la nueva proposición (Ausubel, 1983).

En el ámbito educativo se plantea que los estudiantes actúan principalmente como receptores de nueva información dentro del entorno escolar, de manera que su conocimiento previo resulta fundamental para asimilar y comprender el material, ya que el aprendizaje se produce al establecer conexiones entre la información nueva y los saberes anteriores, lo cual resalta la importancia de su participación activa en el proceso formativo, por consiguiente, según Bryce y Blown (2023), implica que los estudiantes asuman intenciones claras al enfrentarse a las tareas y, en consecuencia, transformen su rol en uno proactivo y orientado

hacia el aprendizaje mediante la interacción con la información de un modo que favorezca una comprensión más profunda.

Finalmente, es importante recordar que los estudiantes necesitan construir y reorganizar activamente sus propias ideas y comprensiones a medida que incorporan nueva información a sus estructuras cognitivas, en este sentido Bryce y Blown (2023) señalan que cuando los estudiantes poseen un bagaje amplio de conocimientos resulta más probable que adopten un enfoque de aprendizaje profundo, el cual se centra en comprender y aplicar lo aprendido en lugar de limitarse a memorizar datos sin establecer conexiones reales ni lograr una comprensión significativa.

2.4. Definición de términos

Metacognición

Se refiere a la comprensión que un individuo posee acerca de sus propios procesos y resultados cognitivos, lo cual abarca tanto el conocimiento de la cognición como la regulación de la misma, de modo que este conocimiento resulta esencial para el aprendizaje porque permite a los estudiantes reconocer sus propios procesos de pensamiento y, en consecuencia, ajustar y modificar sus estrategias de aprendizaje según sus necesidades (Barría et al., 2022).

Estrategias metacognitivas

Se entiende como una serie de acciones orientadas a comprender y regular los propios procesos cognitivos, lo que incluye la conciencia de las actividades que se están realizando, los métodos empleados para llevarlas a cabo y la capacidad de adaptar o modificar dichos procesos en función de los objetivos previamente definidos (Salazar & Cáceres, 2022).

Autoconocimiento

Se refiere a la consciencia del pensamiento que permite la comprensión y la regulación de los propios procesos cognitivos, de manera que se busca mejorar el desempeño durante la ejecución de las tareas (Vallejos et al., 2012).

Autorregulación

Significa tener control sobre las propias acciones con el fin de gestionar la ejecución, los objetivos y las metas, de modo que se puedan modificar los procesos de pensamiento y garantizar la comprensión adecuada de la información para realizar las tareas de manera más efectiva (Vallejos et al., 2012).

Evaluación

Se centra en observar las estrategias cognitivas y en darles un seguimiento constante, lo cual permite determinar el grado de consciencia que el estudiante posee acerca de su propio proceso metacognitivo, además implica examinar el trabajo mientras se encuentra en ejecución (Vallejos et al., 2012).

Comprensión lectora

Es un proceso cognitivo que implica la colaboración entre el lector y el texto, de manera que el lector no solo se limita a leer las palabras, sino que también comprende, analiza y juzga el contenido, por lo cual dicho proceso se desarrolla en distintos niveles que abarcan la comprensión literal, inferencial y crítica (Misari, 2023).

Comprensión inferencial

Proceso cognitivo que demanda habilidades interpretativas y deductivas, en el que el lector debe realizar generalizaciones y establecer vínculos entre las ideas del texto para llegar a conclusiones que no están claramente explícitas (Duche et al., 2022).

Inferencias del significado de las palabras

Capacidad cognitiva para inferir el significado de un término desconocido dentro de un texto empleando una combinación de indicadores lingüísticos, la comprensión morfológica y sus conocimientos previos (Rice et al., 2024).

Inferencias de coherencia

Proceso cognitivo que permite a los lectores unificar distintos segmentos de un texto para construir una interpretación unificada de la narración, que va desde la coherencia local hacia una coherencia global (Cajamarca, 2021).

Inferencias elaborativas

Forma de razonamiento que se construyen mediante la activación de información previamente almacenada que reside en la memoria a largo plazo e integrarla en la representación del significado del texto, la cual puede ser demandante debido a la disponibilidad de las estructuras de conocimiento previas o la necesidad de generar inferencias completamente nuevas (Román, 2023).

III. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. General

La relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.

3.1.2. Específicas

- La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.
- La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.
- La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.

3.2. Variables

3.2.1. Definición conceptual

Las estrategias metacognitivas son un conjunto de acciones destinadas a la comprensión y manejo de los propios procesos mentales, abarcando el conocimiento de qué se realiza, la forma de emplearlo y la capacidad de ajustar o modificar dichos procesos según las metas establecidas (Salazar & Cáceres, 2022).

La comprensión inferencial es un proceso cognitivo que demanda habilidades interpretativas y deductivas, en el que el lector debe realizar generalizaciones y establecer vínculos entre las ideas del texto para llegar a conclusiones que no están claramente explícitas (Duche et al., 2022).

3.2.2. Definición operacional

Las estrategias metacognitivas estuvieron conformadas por tres dimensiones, la primera dimensión autoconocimiento, que estuvo compuesta de 12 ítems; la segunda dimensión autorregulación, compuesto de 4 ítems; y, la tercera dimensión evaluación, conformado por 4 ítems. Los datos fueron recopilados utilizando una escala de valoración: nunca (1), pocas veces (2), regular (3), muchas veces (4) y siempre (5).

La comprensión inferencial está conformada por tres dimensiones, la primera dimensión denominada inferencias del significado de las palabras, que estuvo compuesta de 10 ítems, la segunda dimensión inferencias de coherencia conformada por 10 ítems y la tercera dimensión inferencias elaborativas, compuesta de 10 ítems. Los datos fueron recopilados utilizando una escala de valoración donde la respuesta correcta valdrá 1 punto y la respuesta incorrecta, 0 puntos.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable Estrategias metacognitivas

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel y Rango
Estrategias metacognitivas Salazar y Cáceres (2022) indican que es el conjunto de acciones para comprender y manejar los propios procesos mentales, incluyendo el conocimiento de lo que se realiza, su uso y la capacidad de ajustarlos según metas establecidas.	**Autoconocimiento** Vallejos et al. (2012) afirman que se trata de la conciencia del pensamiento que regula el proceso cognitivo para optimizar el rendimiento en las actividades.	Conciencia del pensamiento sobre la actividad	1	Nunca (1) Pocas veces (2) Regular (3) Muchas veces (4) Siempre (5)	Muy bajo (20-71) Bajo (72-77) Mediano (78-82) Alto (83-88) Muy alto (89-100)
		Concreción de la tarea	4		
		Reflexión previa	5		
		Verificación de comprensión	6		
		Conciencia del esfuerzo	9		
		Organización de información	10		
		Verificación en ejecución	11		
		Identificación de ideas	12		
		Comprensión de objetivos	13		
		Corrección de errores	14		
		Planificación previa	18		
		Verificación de precisión	19		
	Autorregulación Rojas y Esquerre (2021) lo definen como la capacidad para utilizar habilidades y estrategias autorreguladores para adquisición de conocimientos y competencias.	Conciencia de planificación	15		
		Reconocimiento de omisiones	16		
		Conciencia de procesos	17		
		Esfuerzo por comprender	20		
	Evaluación Gallardo y Ramírez (2023) sostienen que es un proceso donde el estudiante valora críticamente su aprendizaje y desempeño en diversas tareas.	Conciencia de técnicas	2		
		Relación con conocimientos previos	3		
		Ajuste de estrategias	7		
		Uso de múltiples técnicas	8		

Tabla 2

Operacionalización de la variable Comprensión inferencial

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel y Rango
Comprensión inferencial Duche et al. (2022) sostienen que es un proceso cognitivo que exige habilidades interpretativas y deductivas para que el lector generalice y vincule ideas, llegando a conclusiones implícitas.	**Inferencias del significado de las palabras** Rice et al. (2024) mencionan que es la capacidad para inferir el significado de un término desconocido en un texto usando indicadores lingüísticos, comprensión morfológica y conocimientos previos.	Analizar el significado de una palabra en contexto	1	Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta (0)	Inicio (0-22) Proceso (23-27) Logrado (28-30)
		Relacionar una palabra con conocimientos previos	2		
		Interpretar el doble significado de una palabra	3		
		Realizar inferencia sobre el sentido de una palabra	4		
		Interpretar las metáforas asociadas a una palabra	5		
		Analizar los prefijos y sufijos de palabras desconocidas	6		
		Relacionar palabras clave con el tema principal	7		
		Interpretar el significado de una palabra a partir de ejemplos en el texto	8		
		Analizar cómo el contexto cambia el significado de una palabra	9		
		Interpretar el uso de sinónimos y antónimos en el texto	10		
	Inferencias de coherencia Cajamarca (2021) indica que consiste en un proceso cognitivo donde se unifica segmentos de un texto para	Analizar la relación entre acciones y consecuencias en el texto	11		
		Relacionar eventos en el texto	12		
		Interpretar el tema principal	13		
		Realizar inferencias sobre las emociones de los personajes	14		
		Relacionar detalles específicos con el tema central	15		

construir una interpretación coherente de la narración.	Analizar la conexión entre diferentes fragmentos del texto	16
	Interpretar la coherencia entre los puntos de vista	17
	Relacionar diferentes párrafos para entender la continuidad del relato	18
	Interpretar cómo la estructura del texto contribuye a su coherencia	19
	Realizar conexiones entre información implícita y explícita	20
Inferencias elaborativas Román (2023) lo definió como el razonamiento que activa información previa e integra con el texto, siendo demandante según la disponibilidad de conocimientos previos o la necesidad nuevas inferencias.	Analizar las explicaciones proporcionadas	21
	Relacionar la información nueva con conocimientos previos	22
	Interpretar los motivos de un personaje	23
	Realizar inferencias sobre el futuro desarrollo de la historia	24
	Relacionar la información del texto con hechos históricos	25
	Analizar la evolución de los personajes para comprender su desarrollo personal	26
	Realizar inferencias sobre el impacto emocional de los eventos en los personajes	27
	Relacionar diferentes textos para extraer similitudes y diferencias en sus mensajes	28
	Interpretar el simbolismo presente en el texto	29
	Analizar cómo las decisiones de los personajes reflejan temas universales	30

IV. Materiales y métodos

El paradigma positivista se define por su enfoque científico y objetivo que busca verdades absolutas al comprender la realidad mediante leyes naturales y mecanismos, permitiendo al investigador adoptar una postura neutral que asegure la adquisición de conocimientos a través de la observación y la medición (Miranda & Ortiz, 2020); por lo que en este estudio se empleó un enfoque basado en la objetividad, la medición precisa de las variables y el análisis de relaciones, garantizando que los resultados obtenidos sean verificables, sistemáticos y generalizables.

Asimismo, se adoptó un enfoque cuantitativo, definido como un método de investigación que utiliza técnicas estadísticas para medir datos, generar conocimiento empírico y establecer relaciones entre variables, fundamentándose en la idea de que la realidad puede ser comprendida mediante métodos numéricos (Hadi et al., 2023); por ello se buscó determinar si existe una relación significativa, así como el grado de esta relación, entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial considerando además las dimensiones específicas de esta última.

El método hipotético deductivo se caracteriza por partir de una hipótesis que se busca falsear o refutar, permitiendo obtener conclusiones que deben ser confrontadas con los hechos (Arispe et al., 2020); por ello, se empleó este método para contrastar las hipótesis planteadas sobre la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial, incluyendo sus dimensiones, lo que permitió verificar o refutar las hipótesis y establecer conclusiones sobre la naturaleza y magnitud de dichas relaciones en el contexto educativo estudiado.

4.1. Área de estudio

La investigación fue de tipo básica, caracterizada por enfocarse en expandir el conocimiento científico y teórico sobre las variables estudiadas sin considerar su aplicación práctica inmediata, con el objetivo principal de comprender los fenómenos naturales o sociales, descubrir principios generales y establecer teorías (Vizcaíno et al., 2023); en este sentido, se buscó ampliar el conocimiento sobre la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial en la lectura del cuento “Paco Yunque” contribuyendo así a la construcción de un marco teórico sobre los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la comprensión inferencial de textos narrativos en el nivel secundario, sin enfocarse en una aplicación práctica inmediata de los hallazgos.

Luego, se utilizó un nivel correlacional, que se enfoca en la relación establecida entre dos o más variables para determinar si existe una asociación y la magnitud de la misma, midiendo la fuerza y dirección de la relación sin necesariamente establecer una causalidad (Hadi et al., 2023); en este caso, el estudio buscó determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial, evaluando el grado de asociación entre ambas variables y estableciendo si existe una correlación positiva o negativa entre el uso de las estrategias y el nivel de comprensión inferencial alcanzado en la lectura del texto literario.

4.2. Diseño de investigación

La investigación empleó un diseño no experimental, la cual es definido por la ausencia de manipulación de variables independientes y de asignación aleatoria de los participantes, permitiendo observar y analizar las relaciones entre variables tal como ocurren en el entorno natural, lo cual resulta útil para describir fenómenos, explorar relaciones y generar hipótesis (Casari, 2020); en este estudio, se observó la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento “Paco Yunque” tal como se manifiestan naturalmente en los estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, sin manipular ninguna de las variables ni intervenir en el proceso de comprensión lectora, permitiendo así analizar cómo estas variables se relacionan en el contexto educativo real.

De manera específica, se adoptó un corte transversal, un diseño de investigación no experimental en el que se recolectan datos en un único momento y que puede incluir estudios descriptivos, exploratorios y correlacionales (Casari, 2020); en este caso, la recolección de datos sobre la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento “Paco Yunque” se realizó en un solo momento durante el año 2025, aplicando los instrumentos de medición en una fecha acordada a los estudiantes del VII ciclo, lo que permitió analizar la relación entre ambas variables en ese periodo específico.

4.3. Población y muestra

La población se define como el conjunto total de elementos del estudio, la cual es delimitada por el investigador de acuerdo con la definición formulada en el estudio (Arias & Covinos, 2021); en este contexto y en función de la delimitación del problema, la población estuvo conformada por 187 estudiantes del VII ciclo de la I.E.P. San Agustín de Oquendo y de la I.E.P. San Agustín de los Saires.

Tabla 3

Población de estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Institución educativa	Grado	Cantidad de estudiantes
I.E.P. San Agustín de Oquendo	3ro	40
	4to	42
	5to	30
I.E.P. San Agustín de los Saires	3ro	23
	4to	29
	5to	23
Total		187

Respecto a la muestra, esta se considera un subgrupo representativo de la población o el universo, del cual se obtendrán los datos recolectados (Arias & Covinos, 2021), y estuvo conformada por 155 estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión, entre los cuales se incluyen otorgar su consentimiento informado y llenar correctamente los instrumentos. En cuanto a los criterios de exclusión, no se consideró a aquellos estudiantes que no asistieron el día de la aplicación, no completen el cuestionario en su totalidad o que no otorguen su consentimiento.

Tabla 4

Muestra del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Institución educativa	Grado	Cantidad de estudiantes
I.E.P. San Agustín de Oquendo	3ro	33
	4to	34
	5to	21
I.E.P. San Agustín de los Saires	3ro	21
	4to	27
	5to	19
Total		155

El muestreo fue no probabilístico, definido como aquel que se utiliza cuando se desea seleccionar una población considerando sus características en común o mediante un juicio tendencioso del investigador; en este caso, no se emplea algún método de muestreo estadístico, y no todos los miembros de la población tienen la misma oportunidad de ser

seleccionados, siendo además un muestreo intencional, caracterizado por basarse en los criterios personales del investigador (Arias & Covinos, 2021).

4.4. Procedimientos, Técnicas e instrumentos de recolección de información

La encuesta, definida como una técnica de investigación utilizada para recopilar información de un gran número de personas, es una herramienta versátil y accesible que permite analizar comportamientos, actitudes, opiniones y características demográficas de una población objetivo (Medina et al., 2023); en esta investigación, se utilizó la lectura del cuento “Paco Yunque”, para obtener información sobre las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes de ambas instituciones privadas durante así como para evaluar su nivel de comprensión inferencial del texto y adicionalmente permitirá obtener datos sistemáticos y cuantificables sobre ambas variables de estudio en una muestra representativa de estudiantes.

El cuestionario, definido como un instrumento utilizado para recopilar datos y opiniones de un grupo de personas con el propósito de responder a una pregunta de investigación específica, se caracteriza por su diseño cuidadoso, que incluye preguntas claras y concisas para garantizar resultados precisos y confiables; además, puede ser dicotómico, politómico o basado en escalas tipo Likert (Medina et al., 2023); en este estudio, se emplearon dos cuestionarios para evaluar cada una de las variables, considerando su confiabilidad y validez, aspectos que permitieron cuantificar las respuestas y realizar el análisis correlacional correspondiente.

Para medir la variable estrategias metacognitivas, se empleó el Inventario de Estrategias Metacognitivas, desarrollado por O'Neil y Abedi en 1996 en Estados Unidos, traducido por Martínez y adaptado lingüísticamente por Vallejos et al. (2012) en el contexto peruano; este instrumento analiza las estrategias que los estudiantes universitarios aplican en tareas académicas mediante 20 ítems organizados en una escala Likert de cinco opciones de respuesta (1: nunca; 2: pocas veces; 3: regular; 4: muchas veces; 5: siempre), agrupado en tres dimensiones: autoconocimiento (12, 4, 10, 5, 11, 9, 6, 18, 1, 13, 14, 19), autorregulación (16, 17, 15 y 20) y evaluación o seguimiento (3, 8, 2 y 7). Su aplicación, administrada grupalmente, tiene una duración promedio de 20 minutos y se categoriza como nivel bajo cuando los puntajes son inferiores a 71, y como de nivel muy alto cuando son iguales o superiores a 89.

Para medir la variable comprensión inferencial, se elaboró un cuestionario específicamente para esta investigación, basado en un extracto del cuento “Paco Yunque”,

que consta de tres dimensiones: Inferencias del significado de las palabras, Inferencias de coherencia e Inferencias elaborativas. Cada dimensión contiene 10 ítems con cinco alternativas de respuesta, donde la respuesta correcta puntúa 1 punto y la incorrecta equivale a 0 puntos. Los puntajes se categorizan en tres niveles: inicio (0-10), proceso (11-20) y logrado (21-30).

Respecto a la validez, definida como el grado en que un instrumento mide la variable que pretende evaluar, considerando su contenido, criterio, constructo, la opinión de expertos y la comprensión de los instrumentos (Arispe et al., 2020), en esta investigación se evaluaron ambos instrumentos mediante la validez de contenido, determinada a través del juicio de expertos. Para ello, participaron tres docentes especializados en Lenguaje, Literatura y Comunicación, quienes, mediante una rúbrica de evaluación, analizaron aspectos como la pertinencia, relevancia y claridad, concluyendo que tanto el instrumento de estrategias metacognitivas como el de comprensión inferencial son aplicables.

Tabla 5

Validación de expertos

N°	Validadores	Especialidad	Resultados
1	Dante Rafael Aguinaga Villegas	Lenguaje, literatura y comunicación	Aplicable
2	Milagritos Josefina Saavedra Jaramillo		Aplicable
3	Manuel Alberto Sedamano Ballesteros		Aplicable
	Resultado		**Aplicable**

La confiabilidad, según Arispe et al. (2020), se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes en una muestra y se obtiene mediante una prueba piloto que reproduzca las características de la población estudiada. En esta investigación, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la homogeneidad de las preguntas en el instrumento de la primera variable, dado que las respuestas del cuestionario están formuladas en escala tipo Likert (Arispe et al., 2020), mientras que para la segunda variable se empleó el coeficiente de Kuder-Richardson KR20, al tratarse de una escala dicotómica, ya que ambos coeficientes expresan la confiabilidad del instrumento en una escala de 0 a 1, donde valores cercanos a 1 indican mayor consistencia interna.

Tabla 6

Confiabilidad de los instrumentos

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Estrategias metacognitivas	0.87	20
Variable	**KR20**	**N de elementos**
Comprensión inferencial	0.84	30

En el caso de la variable estrategias metacognitivas, se evidenció una confiabilidad muy alta, lo que indica una adecuada consistencia interna en las respuestas; mientras que en la variable comprensión inferencial, también se observó una confiabilidad alta, lo que sugiere que el instrumento utilizado fue igualmente consistente para medir dicho constructo.

Para la recolección de información, la presente investigación se centró en la adherencia a las normas éticas establecidas por el comité de ética de investigación correspondiente, para lo cual se solicitó el consentimiento informado de todos los estudiantes, quienes fueron previamente informados acerca de los objetivos, procedimientos y la voluntariedad de su participación; además, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la implementación de medidas de seguridad adecuadas, como el uso de códigos alfanuméricos y el tratamiento exclusivo de los datos con fines académicos.

Sumado a ello, estuvo guiada por los principios establecidos en el Informe de Belmont, donde la autonomía aseguró que los participantes tomaran decisiones informadas sobre su participación; la beneficencia buscó maximizar los beneficios del estudio tanto para los participantes como para la sociedad; la no maleficencia implicó minimizar cualquier riesgo o daño a los participantes mediante medidas de seguridad; y la justicia garantizó una distribución justa y equilibrada de beneficios y responsabilidades, evitando la discriminación o explotación de cualquier grupo.

4.5. Análisis estadístico

Para analizar los datos recopilados, se almacenaron la información de forma estructurada en una base de datos utilizando Microsoft Excel con el propósito de ejecutar la codificación de los datos, los cuales posteriormente se exportaron al software estadístico SPSS versión 25, donde se constató inicialmente la distribución de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, dado que la muestra fue mayor a 50 participantes; esta prueba, con un nivel de significancia de 0.05, permitió determinar que los datos no seguían

una distribución normal, por lo que se optó por utilizar estadística no paramétrica, aplicando el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para datos con distribución no normal.

V. Resultados

5.1. Presentación y análisis de resultados

5.1.1. Resultados descriptivos

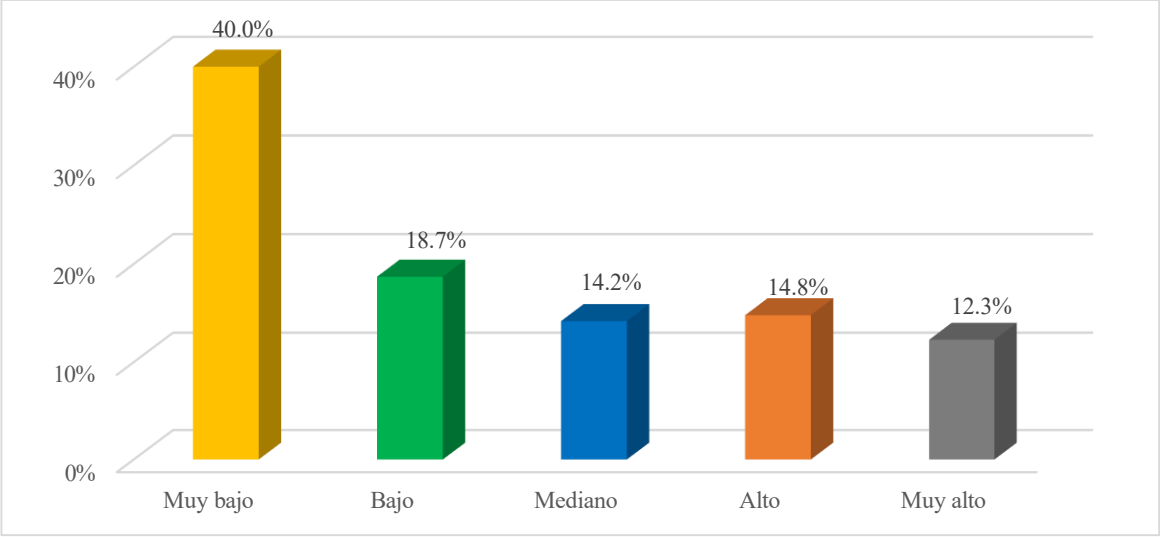
Tabla 7

Estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	62	40.0%
Bajo	29	18.7%
Mediano	22	14.2%
Alto	23	14.8%
Muy alto	19	12.3%
Total	155	100.0%

Figura 1

Estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025



De la tabla 7 y figura 1 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 62 de ellos que representan el 40% contaban con muy bajas estrategias metacognitivas, mientras que 29 estudiantes equivalentes al 18.7% mostraban un nivel bajo y solo 23 estudiantes correspondientes al 14.8% alcanzaron un nivel alto en su aplicación, lo que indicó que la

mayoría posee habilidades limitadas para organizar, supervisar y valorar su propio proceso de aprendizaje, por lo que el aprendizaje no resulta tan significativo ni autónomo.

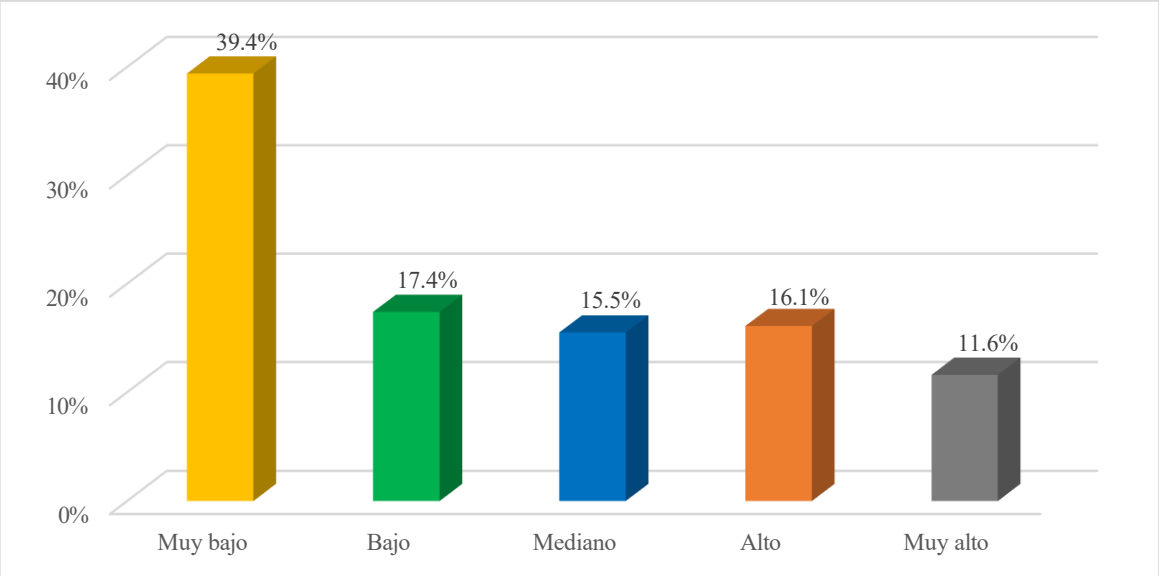
Tabla 8

Autoconocimiento en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	61	39.4%
Bajo	27	17.4%
Mediano	24	15.5%
Alto	25	16.1%
Muy alto	18	11.6%
Total	155	100.0%

Figura 2

Autoconocimiento en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025



De la tabla 8 y figura 2 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 61 de ellos que representan el 39.4% evidenciaban muy bajas estrategias de autoconocimiento, mientras que 27 estudiantes equivalentes al 17.4% mostraban un nivel bajo y solo 21 estudiantes correspondientes al 16.1% alcanzaron un nivel alto en su aplicación, lo que evidenció que la mayoría no toma conciencia, control ni entendimiento de su propio proceso de aprendizaje, y por ende, no logran optimizar el rendimiento en sus actividades.

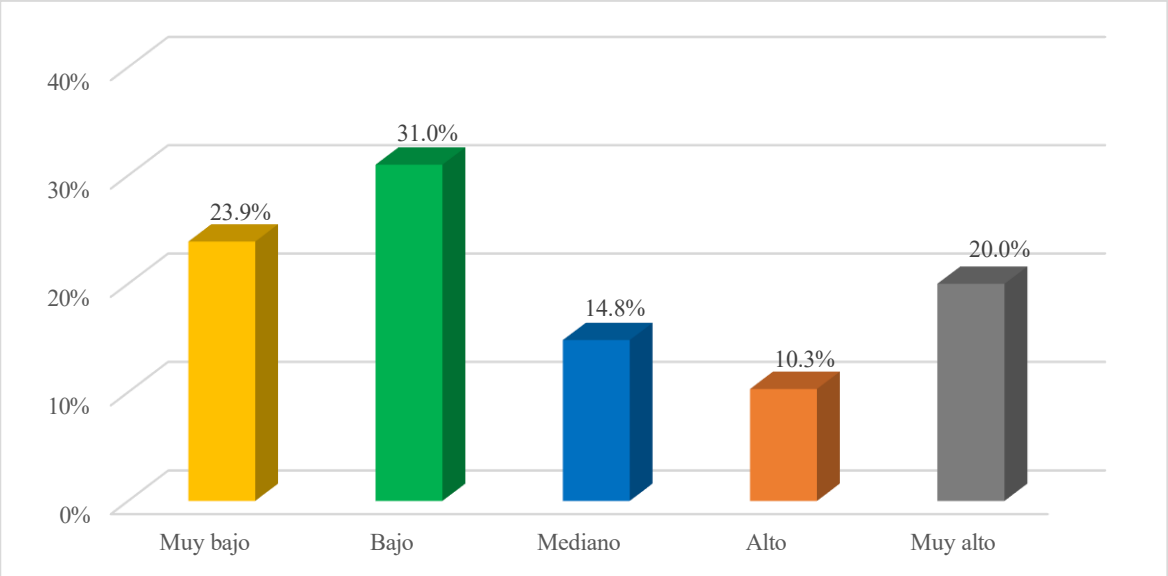
Tabla 9

Autorregulación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	37	23.9%
Bajo	48	31.0%
Mediano	23	14.8%
Alto	16	10.3%
Muy alto	31	20.0%
Total	155	100.0%

Figura 3

Autorregulación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025



De la tabla 9 y figura 3 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 48 de ellos que representan el 31% mostraban bajas estrategias metacognitivas de autorregulación, mientras que 37 estudiantes equivalentes al 23.9% evidenciaban un nivel muy bajo y 31 correspondientes al 20% alcanzaron un nivel muy alto, lo que indicó que una parte importante presenta limitaciones en el control personal hacia la gestión de sus metas, aunque otro grupo sí demuestra esta capacidad y logra mayor eficiencia en sus actividades.

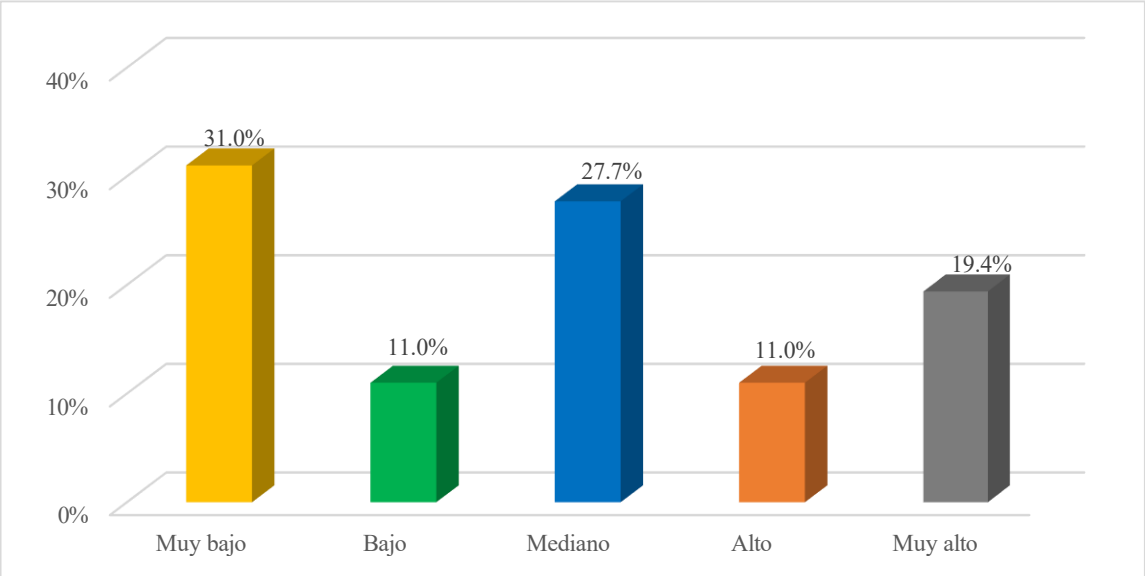
Tabla 10

Evaluación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	48	31.0%
Bajo	17	11.0%
Mediano	43	27.7%
Alto	17	11.0%
Muy alto	30	19.4%
Total	155	100.0%

Figura 4

Evaluación en las estrategias metacognitivas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.



De la tabla 10 y figura 4 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 48 de ellos que representan el 31% mostraban muy bajas estrategias metacognitivas de evaluación, mientras que 43 estudiantes equivalente al 27.7% evidenciaban un nivel moderado y 30 estudiantes correspondientes al 19% alcanzaron un nivel muy alto en su aplicación, lo que indicó que una parte de los estudiantes logra analizar y dar seguimiento a sus propias estrategias cognitivas, reflejando así el grado de conciencia sobre su proceso metacognitivo.

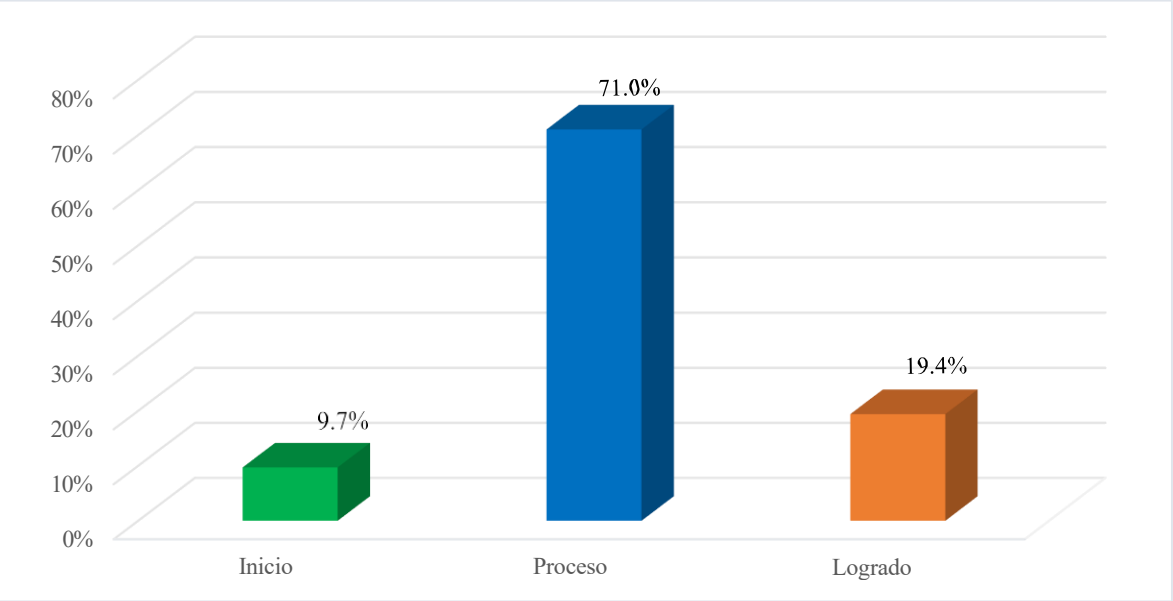
Tabla 11

Comprensión inferencial en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	15	9.7%
Proceso	110	71.0%
Logrado	30	19.4%
Total	155	100.0%

Figura 5

Comprensión inferencial en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025



De la tabla 11 y figura 5 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 110 de ellos que representan el 71% se ubicaron en el nivel proceso en comprensión inferencial, mientras que 30 estudiantes equivalentes al 19.4% alcanzaron el nivel logrado y solo 15 estudiantes correspondientes al 9.7% permanecieron en el nivel inicio, lo que reflejó que la mayoría de los estudiantes se mantiene en un nivel intermedio, mostrando avances parciales pero aún sin consolidar plenamente la capacidad de realizar inferencias.

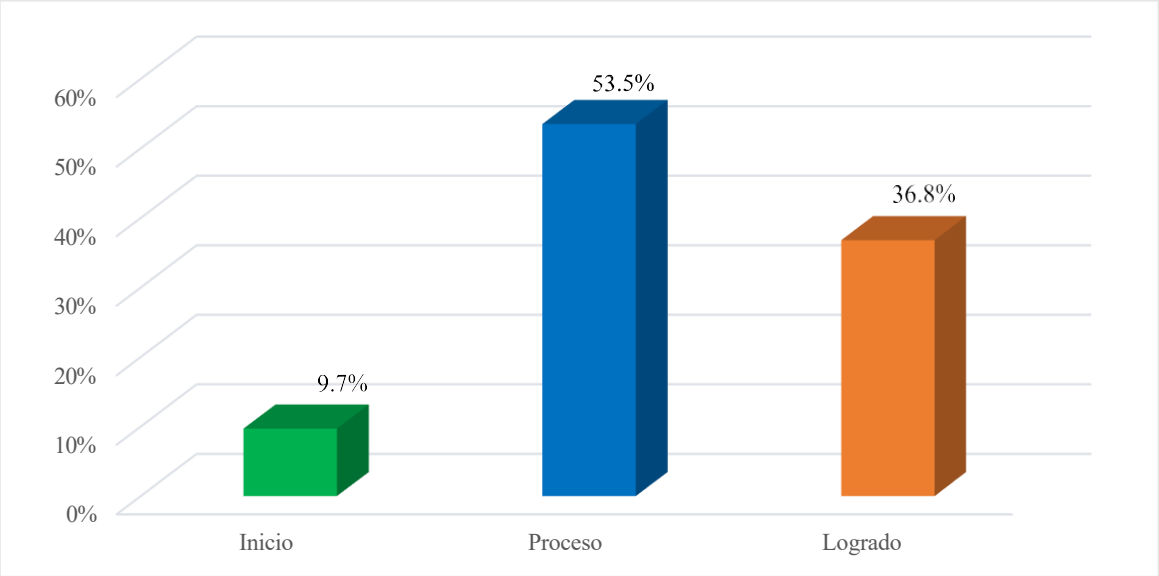
Tabla 12

Inferencias del significado de las palabras en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	15	9.7%
Proceso	83	53.5%
Logrado	57	36.8%
Total	155	100.0%

Figura 6

Inferencias del significado de las palabras en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.



De la tabla 12 y figura 6 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 83 estudiantes que representan el 53.3% se encontraron en el nivel proceso en las inferencias del significado de las palabras, mientras que 57 estudiantes equivalentes al 36.8% alcanzaron el nivel logrado y solo 15 estudiantes correspondientes al 9.7% permanecieron en el nivel inicio, lo que reflejó que la mayoría aún se encuentra desarrollando su capacidad de deducir el sentido de las palabras en función del contexto.

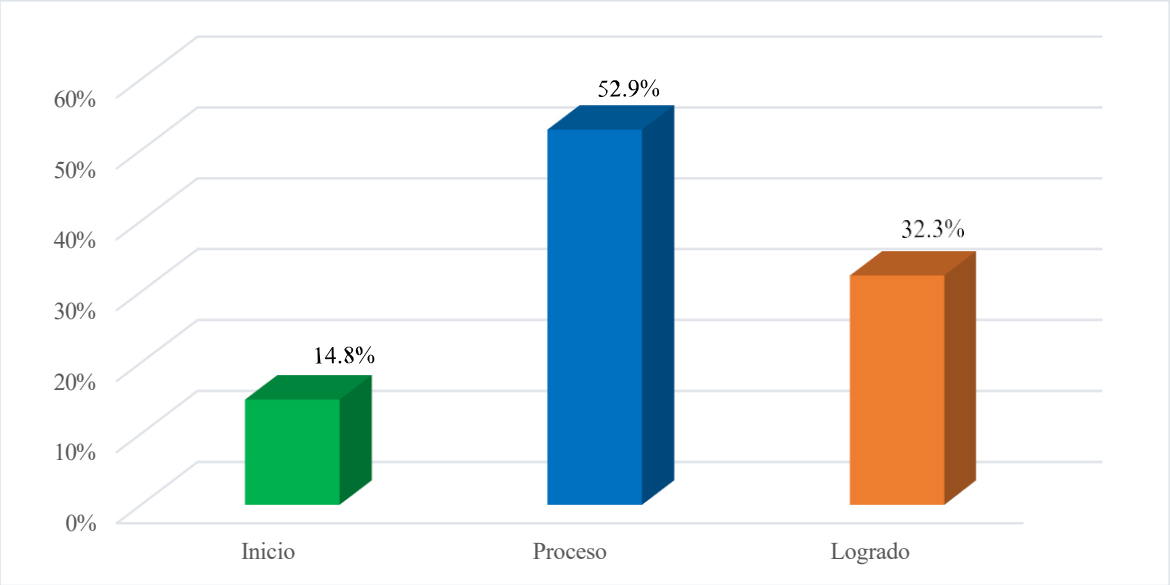
Tabla 13

Inferencias de coherencia en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	23	14.8%
Proceso	82	52.9%
Logrado	50	32.3%
Total	155	100.0%

Figura 7

Inferencias de coherencia en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025



De la tabla 13 y figura 7 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 82 estudiantes que representan el 52.9% se encontraron dentro del nivel proceso en las inferencias de coherencia, mientras que 50 estudiantes equivalentes al 32.3% alcanzaron un nivel logrado y 23 estudiantes correspondientes al 14.8% permanecieron en el nivel inicio, lo que reflejó que la mayoría aún se encuentran desarrollando su capacidad para establecer relaciones de sentido y continuidad textual en la narración.

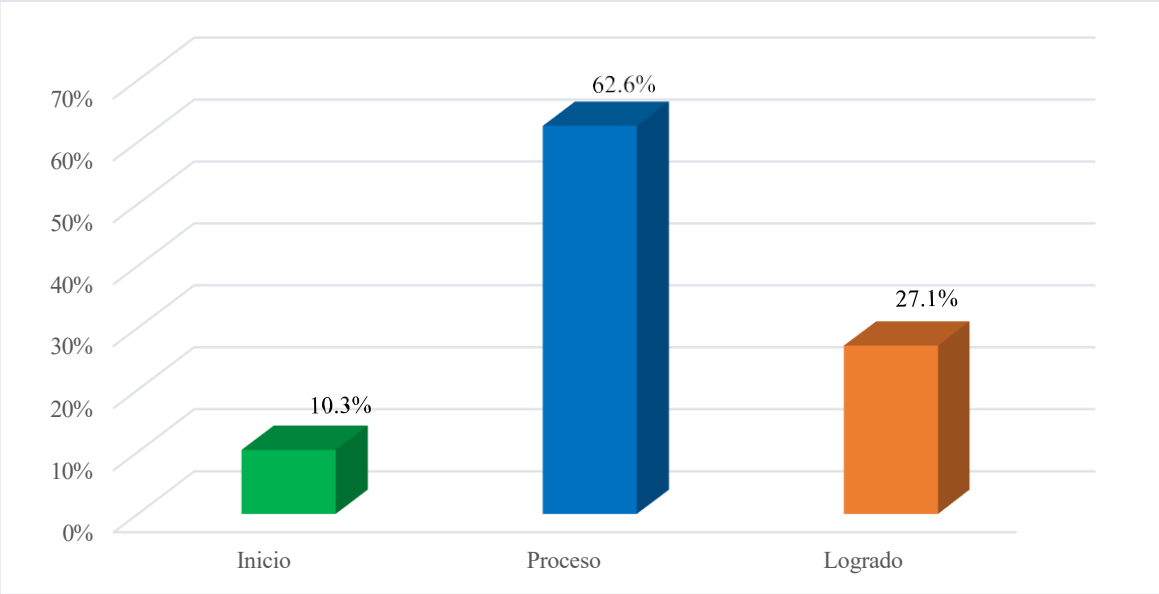
Tabla 14

Inferencias elaborativas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	16	10.3%
Proceso	97	62.6%
Logrado	42	27.1%
Total	155	100.0%

Figura 8

Inferencias elaborativas en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.



De la tabla 14 y figura 8 se observó que, del total de 155 estudiantes de VII ciclo de las instituciones privadas de San Agustín de Oquendo y San Agustín de los Saires, 97 estudiantes que representan el 62.6% se ubicaron dentro del nivel proceso en las inferencias elaborativas, mientras que 42 estudiantes equivalentes al 27.1% alcanzaron un nivel logrado y 16 estudiantes correspondientes al 10.3% permanecieron en el nivel inicio, lo que reflejó que la mayoría aún muestra limitaciones para activar e integrar sus conocimientos previos con la información del texto.

5.1.2. Resultados inferenciales

5.1.2.1. Prueba de hipótesis

Tabla 15

Prueba de normalidad de los datos

Variable/Dimensión	Kolmogorov-Smirnov			Resultado
	Estadístico	gl	Sig.	
Estrategias metacognitivas	.055	155	.200	Normal
Comprensión inferencial	.217	155	.000	No normal
Inferencias del significado de las palabras	.258	155	.000	No normal
Inferencias de coherencia	.280	155	.000	No normal
Inferencias elaborativas	.222	155	.000	No normal

Para el análisis de la distribución de los datos se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, dado que el tamaño de la muestra fue de 155 estudiantes, superior a 50 que constituye el parámetro para utilizar esta prueba, y se estableció un nivel de significancia de 0.05, de manera que valores superiores indicaban distribución normal mientras que valores inferiores reflejaban no normalidad. En los resultados obtenidos, como se observa en la tabla 15, la variable estrategias metacognitivas presentó un nivel de significancia de 0.200 ($p > 0.05$), lo que evidenció un comportamiento normal; en cambio, la variable comprensión inferencial y sus dimensiones mostraron valores de 0.000 ($p < 0.05$), indicando un comportamiento no normal. En consecuencia, se optó por emplear la prueba no paramétrica de Correlación de Spearman, adecuada para variables con distribuciones no normales, a fin de contrastar las hipótesis planteadas en la investigación, bajo el nivel de significancia de 0.05.

5.1.2.2. Hipótesis general

H_0: La relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

H_1: La relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.

Tabla 16

Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial

		Comprensión inferencial
Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	0.103
	Sig.	0.202
	N	155

Los resultados obtenidos en la Tabla 16 mostraron que la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial no fue estadísticamente significativa debido al valor p = 0.202, además la prueba de correlación de Spearman (Rho) indicó un coeficiente de 0.103, lo que refleja una relación positiva muy baja entre las dos variables analizadas.

Este coeficiente de asociación sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas guarda una relación ligera con la comprensión inferencial en los estudiantes, aunque dicha correspondencia no alcanza significancia estadística y muestra que, si bien estas estrategias acompañan ciertos patrones de comprensión, por sí solas no garantizan mejoras consistentes en la inferencia, lo que resalta la necesidad de considerar otros factores que potencien la comprensión lectora de manera sustancial.

Finalmente, considerando que el valor de p resultante (0.202) se sitúa por encima del umbral crítico de 0.05, se procedió a mantener la hipótesis nula y rechazar la alternativa, concluyendo que la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

.

5.1.2.3. Hipótesis específica 1

H_0: La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

H_1: La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.

Tabla 17

Relación entre estrategias metacognitivas e inferencias del significado de las palabras

		Inferencias del significado de las palabras
Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	0.135
	Sig.	0.094
	N	155

Los resultados obtenidos en la Tabla 17 mostraron que la relación entre estrategias metacognitivas e inferencias del significado de las palabras no fue estadísticamente significativa debido al valor p = 0.094, además la prueba de correlación de Spearman (Rho) indicó un coeficiente de 0.135, lo que refleja una relación positiva muy baja entre las dos variables analizadas.

Este coeficiente de asociación sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas guarda una relación muy leve con la capacidad de inferir el significado de las palabras en los estudiantes, aunque dicha correspondencia no alcanza significancia estadística y muestra que, si bien estas estrategias acompañan en cierta medida el proceso de deducción semántica, por sí solas no aseguran un avance consistente en esta habilidad, lo que subraya la importancia de considerar otros elementos que favorezcan de manera más efectiva el desarrollo de la comprensión léxica.

Finalmente, considerando que el valor de p resultante (0.094) se sitúa por encima del umbral crítico de 0.05, se procedió a mantener la hipótesis nula y rechazar la alternativa, concluyendo que la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

5.1.2.4. Hipótesis específica 2

H_0: La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

H_1: La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.

Tabla 18

Relación entre estrategias metacognitivas e inferencias de coherencia

		Inferencias de coherencia
Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	0.052
	Sig.	0.517
	N	155

Los resultados obtenidos en la Tabla 18 mostraron que la relación entre estrategias metacognitivas e inferencias de coherencia no fue estadísticamente significativa debido al valor p = 0.517, además la prueba de correlación de Spearman (Rho) indicó un coeficiente de 0.052, lo que refleja una relación positiva muy baja entre las dos variables analizadas.

Este coeficiente de asociación sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas guarda una relación mínima con la capacidad de realizar inferencias de coherencia en los estudiantes, aunque dicha correspondencia no alcanza significancia estadística y muestra que, si bien estas estrategias acompañan en cierta medida el proceso de establecimiento de relaciones lógicas dentro del texto, por sí solas no aseguran un progreso consistente en esta habilidad, lo que resalta la necesidad de incorporar otros factos que favorezcan de manera más efectiva el fortalecimiento de la coherencia inferencial.

Finalmente, considerando que el valor de p resultante (0.517) se sitúa por encima del umbral crítico de 0.05, se procedió a mantener la hipótesis nula y rechazar la alternativa, concluyendo que la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

5.1.2.5. Hipótesis específica 3

H_0: La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

H_1: La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.

Tabla 19

Relación entre estrategias metacognitivas e inferencias elaborativas

		Inferencias elaborativas
Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	0.020
	Sig.	0.801
	N	155

Los resultados obtenidos en la Tabla 19 mostraron que la relación entre estrategias metacognitivas e inferencias elaborativas no fue estadísticamente significativa debido al valor p = 0.801, además la prueba de correlación de Spearman (Rho) indicó un coeficiente de 0.020, lo que refleja una relación positiva muy baja entre las dos variables analizadas.

Este coeficiente de asociación sugiere que la aplicación de estrategias metacognitivas guarda una relación prácticamente nula con la capacidad de realizar inferencias elaborativas en los estudiantes, aunque dicha correspondencia no alcanza significancia estadística y muestra que, si bien estas estrategias pueden estar presentes en el proceso lector, por sí solas no representan un factor determinante para el desarrollo de este tipo de inferencias, lo que subraya la importancia de considerar otros elementos que contribuyan de manera más efectiva al fortalecimiento de esta habilidad cognitiva.

Finalmente, considerando que el valor de p resultante (0.801) se sitúa por encima del umbral crítico de 0.05, se procedió a mantener la hipótesis nula y rechazar la alternativa, concluyendo que la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, no es significativa ni directa.

VI. Discusión

El objetivo general pretendió establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025, donde se encontró que dicha relación no fue estadísticamente significativa, ya que el coeficiente de Spearman mostró una correlación positiva muy baja (Rho = 0.103) y el valor p obtenido (0.202) superó el umbral crítico de 0.05; este hallazgo indica que, si bien las estrategias metacognitivas acompañan en cierta medida los procesos de comprensión, por sí solas no garantizan mejoras consistentes en la elaboración de inferencias, lo que llevó a mantener la hipótesis nula y concluyó que no existe una asociación directa ni significativa entre ambas variables en los estudiantes evaluados.

Estos hallazgos se distinguen de lo reportado por Gazali y Baa (2023), quienes encontraron una asociación positiva sustancial ($r = 0.715$, $p = 0.002$) y que la comprensión inferencial era incluso mejor que la comprensión literal. En la misma línea, Tantowie et al. (2022) documentaron correlaciones sustanciales entre el uso de métodos metacognitivos y la capacidad de sacar conclusiones, especialmente asociadas con las etapas de planificación, seguimiento y evaluación. La discrepancia puede atribuirse a variaciones contextuales y metodológicas: los estudios anteriores se llevaron a cabo en entornos con programas de apoyo definidos y prácticas establecidas para emplear tales estrategias, mientras que, en el caso actual, es posible que los estudiantes no hayan interiorizado o aplicado de manera consistente estas técnicas, lo que limita su influencia observable en los resultados.

Además, los resultados indican que los métodos metacognitivos, aunque existen, no mejoran de forma inherente los procesos de inferencia a menos que estén asociados a aspectos emocionales, motivacionales o contextuales dentro del entorno educativo, por ello, Martínez et al. (2021) afirmaron que el rendimiento en la comprensión lectora depende de la retroalimentación, el apoyo socioemocional y la instrucción personalizada, factores que pueden haber sido deficientes en los contextos de los niños examinados.

Desde un punto de vista literario, Ávila y López (2021) sostuvieron que la capacidad de inferir se ve obstaculizada cuando no se alcanza una comprensión fundamental del nivel literal, ya que el reconocimiento de hechos y detalles específicos sustenta la deducción de significados implícitos; en el caso del cuento Paco Yunque, que contiene una profunda crítica simbólica y social, los estudiantes no solo deben comprender la narrativa explícita, sino

también conectarla con el contexto de injusticia y desigualdad que destaca Vallejo, por consiguiente, la falta de una asociación significativa en esta investigación puede indicar que los alumnos tienen dificultades para trascender la barrera literal, lo que dificulta el desarrollo de juicios críticos y sociales.

En este contexto, la ausencia de correlación no socava la importancia de los métodos metacognitivos, sino que indica que su eficacia depende del grado de alfabetización literal previa y de la capacidad del profesor para facilitar la lectura hacia dimensiones interpretativas más complejas, esto coincide con las conclusiones de Salazar y Cáceres (2022), quienes enfatizan que la eficacia de las estrategias depende del grado en que los estudiantes son capaces de monitorear y evaluar conscientemente su aprendizaje, lo que aún parece ser una tarea pendiente para los estudiantes analizados.

El objetivo específico 1 buscó establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025, donde se encontró que dicha relación no fue estadísticamente significativa, puesto que el coeficiente de Spearman evidenció una correlación muy baja (Rho = 0.135) y el valor p (0.094) superó el nivel crítico de 0.05; este resultado indica que las estrategias metacognitivas, aunque acompañan de manera ligera el proceso de deducción semántica, no aseguran mejoras sustanciales en la capacidad de inferir significados, concluyéndose así que no existe una asociación directa ni significativa entre ambas variables en los estudiantes evaluados.

Los resultados de este estudio indicaron que la correlación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial no alcanzó significación estadística, lo que contrasta con los resultados presentados por Lin et al. (2021), quienes ilustraron un impacto positivo de las estrategias motivacionales en la comprensión inferencial, por tanto, esta discrepancia puede explicarse por la naturaleza de las variables examinadas, debido a que, los autores presentan la motivación como un factor mediador que mejora tanto la utilización de estrategias de aprendizaje como la capacidad inferencial. Por el contrario, el presente análisis evalúa únicamente el papel directo de las estrategias metacognitivas, dejando de lado el componente motivacional, que es teóricamente esencial para movilizar los recursos cognitivos.

En un estudio independiente, Abanto y Javier (2024) descubrieron un impacto beneficioso de los métodos metacognitivos en la comprensión de textos, que se manifiesta en una mejora significativa de los niveles de rendimiento de los estudiantes entre la prueba previa y la prueba posterior; no obstante, en comparación con los resultados aquí presentados, es evidente que la influencia de tales tácticas fue menos pronunciada en la dimensión inferencial. Este contraste podría deberse al hecho de que la comprensión inferencial requiere un nivel más profundo de procesamiento, que implica no solo la autorregulación cognitiva, sino también la capacidad de articular los conocimientos previos y utilizar las pistas contextuales (Rice et al., 2024; Raudszus et al., 2021).

El objetivo específico 2 evidenció la intención de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025, donde se encontró que dicha relación no fue estadísticamente significativa, ya que el coeficiente de Spearman mostró una correlación muy baja (Rho = 0.052) y el valor p obtenido (0.517) superó el nivel crítico de 0.05; este resultado reflejó que las estrategias metacognitivas solo guardan una relación mínima con la capacidad de establecer relaciones lógicas dentro del texto.

Este resultado difiere de las conclusiones de Coronado et al. (2022), quienes identificaron un fuerte impacto beneficioso tras la implementación de métodos metacognitivos, lo que se tradujo en un aumento del número de estudiantes en niveles avanzados de comprensión. También difiere parcialmente de las conclusiones de Costa y Sousa (2021), quienes observaron una mejora general en la comprensión inferencial tras la intervención, aunque sin establecer una relación estadística directa.

En este sentido, los resultados indicaron que los estudiantes podrían utilizar los procesos metacognitivos de forma mecánica, aunque carecen de un marco crítico que les permita correlacionar el contexto histórico y social de la narración con las actividades que se desarrollan en ella, donde Costa y Sousa (2021) afirmaron que la mejora de la comprensión requiere la activación tanto de mecanismos de autorregulación como de un marco cultural de referencia que potencie la formación de significado. Dado que no se observó una correlación significativa, se puede extrapolar que el problema no reside únicamente en la formación en métodos metacognitivos, sino también en su integración con

la interpretación crítica de los textos literarios, donde la coherencia se expresa tanto semántica como socioculturalmente.

El objetivo específico 3 evidenció la intención de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025, donde se encontró que dicha relación no fue estadísticamente significativa, puesto que el coeficiente de Spearman reveló una correlación nula (Rho = 0.020) y el valor p obtenido (0.801) superó el nivel crítico de 0.05; este resultado muestra que las estrategias metacognitivas no representan un factor determinante en el desarrollo de inferencias elaborativas, concluyéndose que no existe una asociación directa ni significativa entre ambas variables en los estudiantes evaluados.

Por su parte, Aiquipa et al. (2024) encontraron una relación modesta pero sustancial entre estas tácticas y la comprensión inferencial, significando que planificar, supervisar y controlar la lectura ayuda a las personas a construir significados implícitos. En la misma línea, Robles et al. (2022) demostraron mejoras significativas en la dimensión inferencial tras la implementación de una guía didáctica basada en métodos metacognitivos, subrayando que la intervención pedagógica dio lugar a una transformación estadísticamente significativa de los niveles de rendimiento de los estudiantes.

Esta diferencia es especialmente importante desde el punto de vista literario. Las inferencias elaborativas, como señala Román (2023), no solo requieren la decodificación del texto, sino también la síntesis de experiencias previas y de información de la memoria a largo plazo para producir significados que vayan más allá de la interpretación literal. Por su parte, Cortés et al. (2019) subrayan que estas conclusiones se formulan integrando los conocimientos adquiridos con el material leído, lo que requiere un proceso cognitivo complicado. En este sentido, abordar una obra literaria como Paco Yunque requiere que el lector no solo se centre en el contenido explícito, sino que también comprenda el simbolismo, los contextos históricos y las dimensiones sociales implícitas; elementos que, si no se cultivan adecuadamente, explican por qué las estrategias metacognitivas no lograron producir inferencias elaborativas significativas.

VII. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

Primera: Se estableció que no existe una relación directa ni significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025 (rho = 0.103, p = 0.202), lo cual indica que las estrategias metacognitivas, si bien acompañan en cierta medida los procesos de comprensión, por sí solas no garantizan mejoras consistentes en la elaboración de inferencias y permite inferir la intervención de otros factores de índole cognitiva, motivacional o contextual en el desarrollo de la comprensión inferencial.

Segunda: Se estableció que no existe una relación directa ni significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025 (rho = 0.135, p = 0.094), lo cual indica que las estrategias metacognitivas, aunque acompañan de manera ligera el proceso de deducción semántica, no aseguran mejoras sustanciales en la capacidad de inferir significados y evidencia la posible influencia de otros factores cognitivos, motivacionales o contextuales en el desarrollo de la comprensión inferencial.

Tercera: Se determinó que no existe una relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025 (rho = 0.052, p = 0.517), lo cual reflejó que las estrategias metacognitivas solo guardan una relación mínima con la capacidad de establecer relaciones lógicas dentro del texto y permitió inferir la posible incidencia de otros factores cognitivos, motivacionales o contextuales en la construcción de la comprensión inferencial.

Cuarta: Se determinó que no existe una relación directa ni significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima – Callao en 2025 (rho = 0.020, p = 0.801), lo cual muestra que las estrategias metacognitivas no representan un factor determinante en el desarrollo de inferencias elaborativas, ya que dicha capacidad podría depender de factores cognitivos, motivacionales o contextuales.

7.2. Recomendaciones

Primera: A los docentes de comunicación se recomienda promover espacios de lectura más profunda y reflexiva, orientados al desarrollo de la comprensión inferencial mediante la aplicación intencionada de estrategias metacognitivas, para la cual resulta pertinente diseñar sesiones que incluyan actividades previas, durante y después de la lectura que permitan a los estudiantes identificar propósitos, monitorear su comprensión y evaluar sus interpretaciones del cuento, además de fomentar la motivación lectora a través de estrategias participativas como foros de opinión, dramatizaciones o debates que vinculen el texto con su contexto histórico y social, de modo que los estudiantes desarrollen una lectura más consciente y autorregulada que contribuya al fortalecimiento de la comprensión inferencial en futuras experiencias de aprendizaje.

Segunda: A los docentes de comunicación se recomienda reforzar la enseñanza del vocabulario inferencial mediante estrategias que promuevan la deducción de significados en contextos complejos como el del cuento "Paco Yunque", cuya carga cultural y simbólica puede dificultar la comprensión, para la cual resulta conveniente emplear recursos como el análisis semántico contextual, los mapas de palabras y la exploración colectiva del lenguaje figurado, complementadas con apoyos visuales o digitales que enriquezcan la experiencia lectora, de modo que se potencie la capacidad de los estudiantes para inferir significados de palabras o expresiones desconocidas y se fortalezca la conexión entre su bagaje léxico y la interpretación literaria.

Tercera: A los docentes de comunicación se recomienda orientar su intervención hacia el fortalecimiento de la coherencia textual, motivando a los estudiantes a identificar las relaciones lógicas y narrativas del cuento, para lo cual pueden aplicarse estrategias metacognitivas que promuevan la organización y conexión de ideas, tales como la elaboración de resúmenes guiados, la identificación de secuencias narrativas y el uso de diagramas de flujo que representen la progresión de los acontecimientos, de modo que los estudiantes reconozcan la estructura interna del texto y comprendan de manera más articulada la intención del autor, fortaleciendo así una comprensión coherente y significativa.

Cuarta: A los docentes de comunicación se recomienda fomentar el desarrollo de inferencias elaborativas mediante actividades que integren la reflexión metacognitiva con la interpretación crítica y creativa del cuento, para lo cual empleen estrategias como la formulación de hipótesis sobre los personajes, la reescritura de finales alternativos o la relación del contenido con experiencias personales y actuales, acompañadas de momentos

de autoevaluación y discusión colectiva que incentiven la metacognición, de modo que fortalezca la capacidad inferencial elaborativa de los estudiantes y se promueva un pensamiento más analítico y crítico frente a textos de alta complejidad simbólica y cultural.

Referencias

Abanto, B., & Javier, N. (2024). *Influencias de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa sabio Antonio Raimondi -Huaraz, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo]. Repositorio UNASAM. http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/6166

Aiquipa, A., Chauca, F., & Damián, E. (2024). Estrategias metacognitivas y desarrollo de la Comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Micaela Bastidas N° 6020, Villa María del Triunfo. Lima. *IGOBERNANZA, 7*(26), 134–160. https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n26.2024.343

Aishwarya, N., & Deborah, D. (2020). Comparison of Narrative Comprehension and Inference-Making Ability in Native Tamil Speakers in Monolingual and Bilingual Context. *Journal of Research in Childhood Education, 35*(4), 616–630. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1810181

Arias, R., & Aparicio, A. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones, 8*(1), e272. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272

Arias, J. & Covinos, M. (2020). *Metodología y diseño de investigación*. (1ª ed.). Enfoques Consulting. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador. https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310

Arvilla, R., & Mier, S. (2021). *Aportes de las estrategias metacognitivas al nivel de comprensión lectora inferencial* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. https://hdl.handle.net/11323/8645

Ávila, M., & López, J. (2021). El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria. *Discusiones Filosóficas, 22*(39), 135–155. https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.8

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.

Ausubel, D. (2000). Assimilation Theory in Meaningful Learning and Retention Processes. In *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View* (pp. 101–145). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7_5

Banco Mundial. (23 de junio de 2022). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text

Barría, V., Martínez, R., & Robledo, H. (2022). Estilos de aprendizaje y metacognición en la Práctica Profesional. *Praxis & Saber, 13*(35), e14460. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14460

Bautista, D., Daquilema, J., Molina, L., & Escudero, G. (2024). Aprender a aprender en entornos virtuales: cómo adaptar estrategias metacognitivas al aprendizaje en línea. *Esprint Investigación, 3*(1), 17–27. https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.62

Bryce, T., & Blown, E. (2023). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current psychology*, 43, 4579-4598. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4

Cabural, A., & Infantado, E. (2023). Dificultad de comprensión lectora y competencia de los estudiantes de décimo grado de la escuela secundaria Aloran Trade High School, Filipinas. *Journal of Tertiary Education and Learning, 1*(2), 23–29. https://doi.org/10.54536/jtel.v1i2.1814

Cajamarca, A. (2021). Acercamiento al funcionamiento mental de la infancia durante la comprensión de lectura. *Revista Pedagógicos, 12*, 7-16. http://138.117.111.22/index.php/revistaspedagogicos/article/view/545

Canquiz, L., Mayorga, D., & Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *OCNOS Revista de Estudios Sobre Lectura, 20*(2), 96–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404

Caraballo, N. (2024). El Aprendizaje Autónomo desde la Perspectiva Metacognitiva de Flavell. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 10587-10603. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10361

Casari, L. (2020). Diseños cuantitativos de investigación en psicología: una introducción. *Investigaciones en Psicología, 25* (2), 17-26. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16391

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

Chávez, P., Taber, Y., Menacho, I., & Asto, E. (2021). Estrategia de inferencia en comprensión lectora en estudiantes de secundaria por entornos virtuales. *Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación, 5*(21), 1430–1443. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.286

Chen, T., Koda, K. & Wiener, S. (2020). Word-meaning inference in L2 Chinese: an interactive effect of learners' linguistic knowledge and words' semantic transparency. *Read Writ 33*, 2639–2660. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10058-w

Cobo, I., & Rodríguez, G. (2023). Estrategia pedagógica para la comprensión de textos expositivos, en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.559

Coronado, E., Gamonal, J., Niño, J., Vargas, G., & Macazana, D. (2022). Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de la educación básica regular. *Revista Conrado, 18*(88), 308–317. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2607

Cortes, J., Castañeda, J., & Acosta, J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. *Revista Venezolana De Gerencia, 24*(87), 874-889. https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24642

Costa, T., & Sousa, O. (2021). Compreensão de textos expositivos: avaliação de uma intervenção em leitura no 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. *Egitania Sciencia*, *2*(29), 205-222. https://doi.org/10.46691/es.v2i29.32

DeBruin, A., & Cartwright, K. (2023), Supporting Inferential Comprehension in the Preschool Classroom: The Roles of Theory of Mind and Executive Skills. *Read Teach, 77*, 146-155. https://doi.org/10.1002/trtr.2223

Duche, A., Montesinos, M., Medina, A., & Siza, C. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales, 28*, 181-198. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38831

Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 367–382. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10304

Espinoza, L. (2021). Pensamiento metacognitivo, crítico y creativo en contextos educativos: conceptualización y sugerencias didácticas. *Psicología Escolar e Educacional, 25*. https://doi.org/10.1590/2175-35392021220278

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gallardo, K., & Ramírez, M. (2023). Self-assessment in higher education: students' perception of its usefulness in the learning process. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria, 17*(2), e1574. https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1574

Garcés, E. (2024). El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *EPISTEME KOINONIA, 7*(13), 150–167. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3211

Gazali, N., & Baa, S. (2023). The Correlation between EFL Students' Metacognitive Reading Strategy and their Reading Comprehension on English Expository Text. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 11*(1), 1–12. https://doi.org/10.24256/ideas.v11i1.3258

Gualsaquí, A., & Gómez, J. (2022). Estrategias Metacognitivas para la adquisición de la escritura en el idioma inglés: Metacognitive Strategies for writing acquisition in the english language. *Revista Científica Ecociencia, 9*(4), 1–27. https://doi.org/10.21855/ecociencia.94.683

Gutiérrez, M., Escobar, A., & Montes, J. (2023). Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: Un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos. *Revista Electrónica Educare, 27*(2), 1–27. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.073

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill educación. http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292

Holguin, J., & Rodríguez, M. (2017). Inferencias causales de profesores que realizan la lectura de textos con implicancia causal y subordinación oracional. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia,*

14(14), 75-98. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2017000200006&lng=es&tlng=es.

Lin, L., Lam, W., & Tse, S. (2021). Motivational strategies, language learning strategies, and literal and inferential comprehension in second language Chinese reading: A structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology, 12*, 707538. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707538

Maestre, L., & González, G. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista UNIMAR, 41*(1), 41–63. https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar41-1-art3

Martínez, J., & Valencia, E. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias químicas. *Uniandes Episteme, 8*(2), 277-290. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2199

Martinez, A., Barnes, M., & Clemens, N. (2021). The influence of student engagement on the effects of an inferential reading comprehension intervention for struggling middle school readers. *Annals of Dyslexia, 71*(2), 322–345. https://doi.org/10.1007/s11881-020-00209-7

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2(3), 17–26. https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15/14

Medina, G. (2023). Estrategias metacognitivas que aplican estudiantes de educación superior en su proceso de aprendizaje. *Educación Superior, 10*(1), 29-46. https://doi.org/10.53287/dfyv7844ui42n

Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación.* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1539

Medina, I., & González, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI, 39*(1), 167–188. https://doi.org/10.6018/educatio.451971

Ministerio de Educación (2024). *El Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados* [Archivo PDF]. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/04/Reporte_de_resultados_PISA_2022_Per%C3%BA.pdf

Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua Y Sociedad, 22*(1), 535-555. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664

Montes, A., Barrios, D., & Parra, M. (2023). Gamificación, una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en una institución educativa de Casanare, Colombia. *Perspectivas, 8*(23), 72–85. https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.72-85

Mora, J., Ávila, D., & Gómez, A. (2023). Estrategias metacognitivas para aprendizajes significativos en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun, 7*(12), 29–52. https://doi.org/10.46296/yc.v7i12edespjun.0331

Moreno, J., Arbulú, C., & Montenegro, L. (2021). La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana. *Revista Educación, 46*(1), 500–517. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43724

Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M., & Pecho, M. (2021). Estrategias metacognitivas para la mejora del aprendizaje de la estadística en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior, 40*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300003&lng=es&tlng=es

Njiiri, J. (2022). Contextual inference reading comprehension skill activities as determinants of reading comprehension performance. *Journal of the Language Association of Eastern Africa*, *1*(1), 1-12. https://scholarship.claremont.edu/jlaea/vol1/iss1/8

Noguera, M. (2023). Comprensión lectora inferencial a través de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA. *Revista Dialogus,* (10), 31–43. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.755

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (03 de julio de 2024). *La UNESCO alerta que desde 2013 hay falta de avances en los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe.*

https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajes-fundamentales-en-america-0

Otondo, M., & Torres, M. (2020). Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior, 39*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200014&lng=es&tlng=es.

Özçakmak, H., Köroğlu, M., Korkmaz, C., & Bolat, Y. (2021). The effect of metacognitive awareness on academic success. *African Educational Research Journal, 9*(2), 434-448. https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.020

Platas, A., Castro, J., & Reyes, V. (2021). Estrategias lectoras y desempeño en pruebas de estudiantes universitarios en textos narrativos. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 134–153. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.168

Quiroz, E., Mera, S., Asqui, B., & Berrones, L. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento, 8*(6), 995-1017. https://doi.org/10.23857/pc.v8i6.5727

Ramírez, C., & Fernández, M. (2022). Levels of Reading Comprehension Among Third Grade Students at an Educational Institution in Colombia. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura, 27*(2), 484–503. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12

Raudszus, H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2021). Use of morphological and contextual cues in children's lexical inferencing in L1 and L2. *Read Writ, 34*, 1513–1538. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10122-z

Reyes, E. (2022). *Metodología de la Investigación Científica*. Page Publishing Inc.

Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., & Stack, A. (2024). Promoting Inference Generation: Using Questioning and Strategy Instruction to Support Upper Elementary Students. *The Reading Teacher, 78*(2), 121-130. https://doi.org/10.1002/trtr.2353

Robles, C., Verde, E., Rosales, A., & Castro, S. (2022). Guía metacognitiva, para la comprensión lectora, en estudiantes del cuarto grado de secundaria, en una institución educativa particular, Huánuco. *Paidagogo, 4*(2), 118–135. https://doi.org/10.52936/p.v4i2.138

Rojas, C., & Esquerre, L. (2021). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Órbita Científica, 26*(110). http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1084

Román, V. (2023). Metas del lector e inferencias elaborativas: un recorrido por tres líneas de investigación. *Folios*, (58), 75–94. https://doi.org/10.17227/folios.58-14065

Romero, K., & Zhamungui, G. (2022). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. *Revista Ciencia & Sociedad, 2*(1), 47–61. https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/19

Rosa, C., & Biazus, M. (2020). Estrategias metacognitivas en la educación científica: contribuciones a su inserción en el contexto escolar. *Paradigma,* 53–82. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p53-82.id986

Salazar, C., Botero, D., & Giraldo, L. (2020). Enseñanza y aprendizaje del razonamiento deductivo e inductivo a través de las ciencias naturales. *Educación y Humanismo 22*(38),1-18. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3732

Salazar, J., & Cáceres, M. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado, 18*(84), 6-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100006&lng=es&tlng=es.

Taber, Y., Menacho, I., Chávez, P., Asto, E., & Raez, H. (2022). Estrategias metacognitivas de lectura en el aprendizaje del área de comunicación en secundaria. *Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación, 6*(25), 1637–1648. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.442

Tantowie, T., Sunendar, D., Rahman, R., & Hartati, T. (2022). The Role of Metacognition (Metacomprehension) and Inferential Ability on Reading Comprehension Ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21*(11), 262–281. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.15

Usca, N., Coronel, F., Chicaiza, D., & Bonilla, A. (2024). Estrategias Metacognitivas en la Mejora de la Comprensión Lectora en el Ámbito Educativo. *Dominio De Las Ciencias, 10*(3), 548–566. https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3939

Valencia, L., & Gutiérrez, C. (2022). Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en ciencias naturales a través de estrategias metacognitivas. *NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas, 1*(12),45-65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571369719003

Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E., & Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes

universitarios. *Revista de Psicología (Trujillo), 14*(1), 9-20. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/438

Vargas, S., Verde, A., Berru, I., & Zacarías, C. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés. *Polo del Conocimiento, 6*(8), 154-176. https://doi.org/10.23857/pc.v6i8.2930

Velázquez, M., & Goñi, F. (2024). Modelo de estrategia metacognitiva para el desarrollo de la resolución de problemas matemáticos. *Páginas de Educación, 17*(1), e3313. https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3313

Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Zárate, A., & López, C. (2021). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4. grado de educación primaria. *Folios*, (54), 31–50. https://doi.org/10.17227/folios.54-11587

Anexos

Anexo 1

Matriz de consistencia

Título: Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables
¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?	Establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.	La relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.	**Variable independiente** Estrategias metacognitivas 
Problemas Específicos	**Objetivos Específicos**	**Hipótesis Especificas**	
¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?	Establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.	La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias del significado de las palabras del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.	**Variable dependiente** Comprensión inferencial
¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?	Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.	La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias de coherencia del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.	
¿Cuál es la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos	Determinar la relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos	La relación de las estrategias metacognitivas y la dimensión inferencias elaborativas del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de	

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel y Rango
Autoconocimiento	Conciencia del pensamiento sobre la actividad	1	Nunca (1) Pocas veces (2) Regular (3) Muchas veces (4) Siempre (5)	Muy bajo (20-71) Bajo (72-77) Mediano (78-82) Alto (83-88) Muy alto (89-100)
	Concreción de la tarea	4		
	Reflexión previa	5		
	Verificación de comprensión	6		
	Conciencia del esfuerzo	9		
	Organización de información	10		
	Verificación en ejecución	11		
	Identificación de ideas	12		
	Comprensión de objetivos	13		
	Corrección de errores	14		
	Planificación previa	18		
	Verificación de precisión	19		
Autorregulación	Conciencia de planificación	15		
	Reconocimiento de omisiones	16		
	Conciencia de procesos	17		
	Esfuerzo por comprender	20		
Evaluación	Conciencia de técnicas	2		
	Relación con conocimientos previos	3		
	Ajuste de estrategias	7		
	Uso de múltiples técnicas	8		

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel y Rango
Inferencias del significado de las palabras	Analizar el significado de una palabra en contexto	1	Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta (0)	Inicio (0-10) Proceso (11-20) Logrado (21-30)
	Relacionar una palabra con conocimientos previos	2		
	Interpretar el doble significado de una palabra	3		
	Realizar inferencia sobre el sentido de una palabra	4		
	Interpretar las metáforas asociadas a una palabra	5		
	Analizar los prefijos y sufijos de palabras desconocidas	6		
	Relacionar palabras clave con el tema principal	7		
	Interpretar el significado de una palabra a partir de ejemplos en el texto	8		
	Analizar cómo el contexto cambia el significado de una palabra	9		
	Interpretar el uso de sinónimos y antónimos en el texto	10		
Inferencias de coherencia	Analizar la relación entre acciones y consecuencias en el texto	11		
	Relacionar eventos en el texto	12		
	Interpretar el tema principal	13		
	Realizar inferencias sobre las emociones de los personajes	14		
	Relacionar detalles específicos con el tema central	15		
	Analizar la conexión entre diferentes fragmentos del texto	16		
	Interpretar la coherencia entre los puntos de vista	17		
	Relacionar diferentes párrafos para entender la continuidad del relato	18		
	Interpretar cómo la estructura del texto contribuye a su coherencia	19		
	Realizar conexiones entre información implícita y explícita	20		
Inferencias elaborativas	Analizar las explicaciones proporcionadas	21		
	Relacionar la información nueva con conocimientos previos	22		
	Interpretar los motivos de un personaje	23		
	Realizar inferencias sobre el futuro desarrollo de la historia	24		
	Relacionar la información del texto con hechos históricos	25		
	Analizar la evolución de los personajes para comprender su desarrollo personal	26		
	Realizar inferencias sobre el impacto emocional de los eventos en los personajes	27		
	Relacionar diferentes textos para extraer similitudes y diferencias en sus mensajes	28		
	Interpretar el simbolismo presente en el texto	29		
	Analizar cómo las decisiones de los personajes reflejan temas universales	30		

instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025?	instituciones privadas de la zona norte de Lima - Callao, 2025.	la zona norte de Lima - Callao, es significativa y directa.	
Metodología	**Población y muestra**	**Técnica e instrumento**	**Resultados**
Paradigma: Positivista **Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** Básica **Nivel:** Correlacional **Diseño:** No experimental **Corte:** Transversal	**Población:** Está conformada por 187 estudiantes del VII ciclo de la I.E.P. San Agustín de Oquendo e I.E.P. San Agustín de los Saires, 2025. **Muestra:** 155 **e**studiantes que cumplieron con criterios de inclusión.	**Técnica:** Encuesta **Instrumento:** - Inventario de estrategias metacognitivas - Examen de comprensión inferencial	**Resultados inferenciales:** Los resultados se presentaron a través de estadígrafos no paramétricos ya que la normalidad de los datos se evalúo con la prueba Kolmogórov-Smirnov. Con un nivel de significancia de 0.05, se determinó que los datos no seguían una distribución normal, por lo que se aplicó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para la constatación de hipótesis.

Anexo 2

Instrumentos

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

INDICACIÓN: A continuación, se presenta una lista de afirmaciones sobre estrategias en tus actividades; lee cada ítem con atención y marca con una "X" la opción que mejor refleje la frecuencia con que realizas cada acción. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo aquellas que correspondan a tu experiencia, eligiendo una opción por ítem.

N°	ITEMS	Siempre	Muchas veces	Regular	Pocas veces	Nunca
1	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.					
2	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.					
3	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.					
4	Intentas concretizar lo qué se te pide en la tarea.					
5	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.					
6	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.					
7	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.					
8	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.					
9	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
10	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.					
11	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.					
12	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.					

13	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.					
14	Identificas y corriges tus errores.					
15	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.					
16	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.					
17	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).					
18	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.					
19	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.					
20	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.					

INSTRUMENTO DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

INDICACIÓN: Lee detenidamente el siguiente texto, asegúrate de comprender el contenido y los conceptos clave que se presentan. Luego, responde las preguntas planteadas seleccionando la opción correcta para cada una.

Cuando Paco Yunque y su madre llegaron a la puerta del colegio, los niños estaban jugando en el patio. La madre le dejó y se fue. Paco, paso a paso, fue adelantándose al centro del patio, con su libro primero, su cuaderno y su lápiz. Paco estaba con miedo, porque era la primera vez que venía a un colegio y porque nunca había visto a tantos niños juntos. Varios alumnos, pequeños como él, se le acercaron y Paco, cada vez más tímido, se pegó a la pared y se puso colorado. ¡Qué listos eran todos esos chicos! ¡Qué desenvueltos! Como si estuviesen en su casa. Gritaban. Corrían. Reían hasta reventar. Saltaban. Se daban de puñetazos. Eso era un enredo. Paco estaba también atolondrado porque en el campo no oyó nunca sonar tantas voces de personas a la vez. En el campo hablaba primero uno, después otro, después otro y después otro. A veces, oyó hablar hasta cuatro o cinco personas juntas. Era su padre, su madre, don José, el cojo Anselmo y la Tomasa. Con las gallinas eran más. Y más todavía con la acequia, cuando crecía… Pero no. Eso no era ya voz de personas, sino otro ruido, muy diferente. Y ahora sí que esto del colegio era una bulla fuerte, de muchos. Paco estaba asordado.

1. ¿Qué significa "atolondrado" en el contexto del texto?
    a. Estar muy enojado y fuera de control
    b. Sentirse confundido, abrumado y perdido
    c. Estar completamente tranquilo y sereno
    d. Mostrarse muy seguro de sí mismo y firme
    e. Actuar de manera precipitada y sin reflexión
2. ¿Qué sugiere la palabra “desenvueltos” sobre los otros niños?
    a. Que están vestidos de manera muy formal
    b. Que se muestran torpes y lentos en sus acciones
    c. Que son seguros y expresivos en todo momento
    d. Que no logran comunicarse de manera efectiva
    e. Que son demasiado tímidos y reservados
3. En la frase “bulla fuerte”, ¿qué significa bulla?
    a. Una pelea intensa entre varias personas
    b. Un silencio absoluto en todo el lugar
    c. Un ruido muy fuerte y lleno de alboroto
    d. Una conversación tranquila y pausada
    e. Una música suave de fondo

4. ¿Qué implica que Paco estuviera “asordado”?
    a. Que estaba sordo completamente
    b. Que estaba aturdido por el ruido
    c. Que no lograba escuchar nada
    d. Que se mantenía muy concentrado
    e. Que tenía los oídos tapados con algo
5. ¿Qué metáfora sugiere la expresión “reían hasta reventar”?
    a. Que casi no podían respirar de la risa
    b. Que se sentían muy tristes en ese momento
    c. Que reían de forma intensa y sin control
    d. Que se encontraban enfermos y débiles
    e. Que sonreían discretamente ante todos
6. ¿Qué sugiere el sufijo “-ado” en “atolondrado”?
    a. Un estado permanente
    b. Un estado temporal
    c. Una condición negativa
    d. Una acción en progreso
    e. Una característica heredada
7. ¿Qué palabra resume mejor el estado emocional de Paco?
    a. Alegría
    b. Timidez
    c. Enojo
    d. Indiferencia
    e. Entusiasmo
8. ¿Qué significa “colorado” en este contexto?
    a. Que está vestido con ropa de color rojo
    b. Que se ha sonrojado por sentir vergüenza
    c. Que tiene demasiada energía y entusiasmo
    d. Que se encuentra completamente calmado
    e. Que está muy enfadado y molesto
9. ¿Qué significa “enredo” en este contexto?
    a. Un problema difícil de resolver
    b. Una situación caótica y confusa
    c. Un juego que practican los niños
    d. Una conversación que es tranquila
    e. Una actividad organizada y planificada

10. ¿Qué sinónimo de “miedo” se puede inferir del texto?
    a. Valor
    b. Timidez
    c. Seguridad
    d. Alegría
    e. Entusiasmo
11. ¿Qué consecuencia inmediata tiene para Paco llegar por primera vez al colegio?
    a. Se siente completamente feliz
    b. Comienza a jugar con todos los niños
    c. Experimenta mucho miedo y timidez
    d. Ignora completamente a sus compañeros
    e. Se muestra muy sociable y extrovertido
12. ¿Cómo reaccionan los otros niños cuando Paco llega al patio?
    a. Lo rechazan completamente
    b. Lo ignoran por completo
    c. Se le acercan y lo observan
    d. Lo ayudan a sentirse cómodo
    e. Huyen asustados al verlo
13. ¿Cuál es el tema central del texto?
    a. Una descripción detallada del entorno del campo
    b. Las distintas actividades de juego en el patio
    c. La primera experiencia de Paco en el colegio
    d. Las diversas ocupaciones diarias de su madre
    e. La relación entre los estudiantes y profesores
14. ¿Qué emociones experimenta Paco en el patio?
    a. Mucha alegría y seguridad
    b. Enojo y una gran frustración
    c. Miedo, timidez y asombro
    d. Indiferencia de forma total
    e. Ansiedad y euforia total
15. ¿Qué diferencia principal nota Paco entre el ambiente del campo y el colegio?
    a. La cantidad de personas que conversan
    b. El color de las paredes que tiene el colegio
    c. Los diferentes juegos que hacen los niños
    d. La variedad de comida que allí se sirve
    e. El tamaño de los espacios disponibles

16. ¿Cómo describe Paco el ambiente sonoro del colegio?
    a. Silencioso y tranquilo
    b. Ruidoso y abrumador
    c. Monótono y aburrido
    d. Completamente musical
    e. Ordenado y armonioso
17. ¿Qué contraste se observa entre Paco y los otros niños?
    a. Todos los niños muestran características muy similares
    b. Los otros niños son seguros mientras él es tímido
    c. Paco se distingue por ser más alto que los demás
    d. Los otros niños evitan participar en los juegos grupales
    e. Paco es el único que conocer el colegio bien
18. ¿Qué acción marca el inicio de la experiencia de Paco en el colegio?
    a. Cuando comienza a gritar dentro del colegio
    b. Cuando su madre lo deja solo en la puerta
    c. Cuando empieza a llorar frente a los demás
    d. Cuando se pelea con otros niños del salón
    e. Cuando el profesor los presenta a la clase
19. ¿Cómo se desarrolla la descripción de Paco en el texto?
    a. A través de un extenso monólogo interno del personaje
    b. Mediante varios diálogos directos con sus compañeros
    c. Por medio de una narración descriptiva de sus sensaciones
    d. Con interrupciones constantes en el desarrollo del relato
    e. Utilizando flashbacks de su vida en el campo
20. ¿Qué sugiere el texto sobre la personalidad de Paco?
    a. Es un niño que muestra conductas agresivas
    b. Es un niño introvertido y sensible con otros
    c. Es un niño que aún no define su personalidad
    d. Es un niño extremadamente sociable y abierto
    e. Es un niño rebelde y desafiante
21. ¿Qué explica el texto sobre la reacción inicial de Paco en el colegio?
    a. Que se muestra completamente feliz en el ambiente
    b. Que se siente totalmente seguro en el colegio
    c. Que experimenta miedo por ser su primera vez
    d. Que ignora deliberadamente el ambiente escolar
    e. Que está entusiasmado por conocer nuevos amigos

22. ¿Cómo contrasta el ambiente del colegio con el ambiente del campo?
    a. Los dos ambientes son exactamente iguales
    b. El ambiente del colegio es mucho más tranquilo
    c. En el campo se escuchan muchos más sonidos
    d. El colegio tiene menos personas hablando
    e. El campo tiene más actividades organizadas
23. ¿Por qué Paco se pega a la pared cuando los niños se le acercan?
    a. Porque busca llamar la atención de sus compañeros
    b. Porque está participando en un juego con ellos
    c. Porque siente timidez e inseguridad al socializar
    d. Porque no tiene interés en relacionarse con ellos
    e. Porque está imitando el comportamiento de otro
24. ¿Qué podría suceder probablemente con Paco en el colegio?
    a. Se convertirá en el líder del grupo inmediatamente
    b. Experimentará un rechazo total de sus compañeros
    c. Tendrá que adaptarse poco a poco al nuevo ambiente
    d. Decidirá abandonar sus estudios en ese colegio
    e. Se adaptará rápidamente sin dificultad alguna
25. ¿Qué refleja el texto sobre la transición de un niño del campo a la ciudad?
    a. Que representa una adaptación completamente sencilla
    b. Que resulta un cambio sin consecuencias significativas
    c. Que puede ser abrumadora y generadora de ansiedad
    d. Que constituye una experiencia idéntica para todos los niños
    e. Que el niño disfruta del cambio y lo encuentra emocionante
26. ¿Cómo podría evolucionar la personalidad de Paco?
    a. Mantendrá sus características personales sin ningún cambio
    b. Desarrollará gradualmente mayor confianza y adaptabilidad
    c. Permanecerá sin adaptarse a las situaciones de forma constante
    d. Continuará manifestando una timidez extrema en todo momento
    e. Se convertirá en una persona más extrovertida y líder
27. ¿Qué impacto emocional general en Paco el nuevo ambiente?
    a. Una sensación de absoluta felicidad y entusiasmo
    b. Una ausencia total de reacciones emocionales
    c. Una mezcla de confusión, miedo y sobrecarga sensorial
    d. Una actitud de completa indiferencia ante el cambio
    e. Una profunda satisfacción y seguridad en el entorno

28. ¿Qué temática universal se puede identificar en este texto?
    a. Las manifestaciones de agresividad infantil
    b. El proceso de adaptación a nuevos entornos
    c. La importancia de mostrar conductas violentas
    d. La ausencia de comunicación efectiva
    e. El valor de enfrentar retos sin cambiar la actitud
29. ¿Qué simboliza la pared a la que Paco se pega?
    a. Una barrera física que limita su desarrollo personal
    b. Su zona de confort y protección ante los desafíos
    c. Un elemento decorativo dentro de su espacio diario
    d. Un lugar de juego y distracción en su vida cotidiana
    e. Un obstáculo que le impide interactuar con los demás
30. ¿Qué decisión de Paco refleja un tema universal de la adolescencia?
    a. Mostrar una actitud muy agresiva hacia los demás
    b. Mantenerse distante de su entorno social y familiar
    c. Enfrentar sus miedos e inseguridades personales
    d. Permanecer inmóvil ante las situaciones difíciles
    e. Tomar decisiones sin reflexionar las consecuencias

Anexo 3

Formato de validez

Primer experto

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Autoconocimiento	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
1	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo qué se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
4	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
5	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
6	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
7	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
8	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
9	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
10	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
11	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		
	Dimensión 2: Autorregulación	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
13	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X		
14	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X		
15	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X		
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X		
	Dimensión 3: Evaluación	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X		
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X		
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X		
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Aguinaga Villegas, Dante Rafael **DNI: 40189245**

Especialidad del validador: Doctor en Educación, Magister en Docencia Universitaria y Licenciado en Educación secundaria en la Especialidad de Lenguaje y Literatura

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

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

17 de febrero del 2025

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Inferencias del significado de las palabras	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Qué significa atolondrado en el contexto del texto? A) Estar muy enojado y fuera de control. B) Sentirse confundido, abrumado y perdido. C) Estar completamente tranquilo y sereno. D) Mostrarse muy seguro de sí mismo y firme. E) Actuar de manera precipitada y sin reflexión.	X		X		X		
2	¿Qué sugiere la palabra *desenvueltos* sobre los otros niños? A) Que están vestidos de manera muy formal. B) Que se muestran torpes y lentos en sus acciones. C) Que son seguros y expresivos en todo momento. D) Que no logran comunicarse de manera efectiva. E) Que son demasiado tímidos y reservados.	X		X		X		
3	En la frase *bulla fuerte*, ¿qué significa bulla? A) Una pelea intensa entre varias personas. B) Un silencio absoluto en todo el lugar. C) Un ruido muy fuerte y lleno de alboroto. D) Una conversación tranquila y pausada. E) Una música suave de fondo.	X		X		X		
4	¿Qué implica que Paco estuviera asordado? A) Que estaba sordo completamente. B) Que estaba aturdido por el ruido. C) Que no lograba escuchar nada. D) Que se mantenía muy concentrado. E) Que tenía los oídos tapados con algo.	X		X		X		
5	¿Qué metáfora sugiere la expresión *reían hasta reventar*? A) Que casi no podían respirar de la risa. B) Que se sentían muy tristes en ese momento. C) Que reían de forma intensa y sin control. D) Que se encontraban enfermos y débiles. E) Que sonreían discretamente ante todos.	X		X		X		
6	¿Qué sugiere el sufijo -ado en *atolondrado*? A) Un estado permanente. B) Un estado temporal. C) Una condición negativa. D) Una acción en progreso. E) Una característica heredada.	X		X		X		
7	¿Qué palabra resume mejor el estado emocional de Paco? A) Alegría. B) Timidez. C) Enojo. D) Indiferencia. E) Entusiasmo.	X		X		X		
8	¿Qué significa colorado en este contexto? A) Que está vestido con ropa de color rojo. B) Que se ha sonrojado por sentir vergüenza. C) Que tiene demasiada energía y entusiasmo. D) Que se encuentra completamente calmado. E) Que está muy enfadado y molesto.	X		X		X		
9	¿Qué significa enredo en este contexto? A) Un problema difícil de resolver. B) Una situación caótica y confusa. C) Un juego que practican los niños. D) Una conversación que es tranquila. E) Una actividad organizada y planificada.	X		X		X		
10	¿Qué sinónimo de *miedo* se puede inferir del texto? A) Valor. B) Timidez. C) Seguridad. D) Alegría. E) Entusiasmo.	X		X		X		
	Dimensión 2: Inferencias de coherencia	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Qué consecuencia inmediata tiene para Paco llegar por primera vez al colegio? A) Se siente completamente feliz. B) Comienza a jugar con todos los niños. C) Experimenta mucho miedo y timidez. D) Ignora completamente a sus compañeros. E) Se muestra muy sociable y extrovertido.	X		X		X		
12	¿Cómo reaccionan los otros niños cuando Paco llega al patio? A) Lo rechazan completamente. B) Lo ignoran por completo. C) Se le acercan y lo observan. D) Lo ayudan a sentirse cómodo. E) Huyen asustados al verlo.	X		X		X		
13	¿Cuál es el tema central del texto? A) Una descripción detallada del entorno del campo. B) Las distintas actividades de juego en el patio. C) La primera experiencia de Paco en el colegio. D) Las diversas ocupaciones diarias de su madre. E) La relación entre los estudiantes y profesores.	X		X		X		
14	¿Qué emociones experimenta Paco en el patio? A) Mucha alegría y seguridad. B) Enojo y una gran frustración. C) Miedo, timidez y asombro. D) Indiferencia de forma total. E) Ansiedad y euforia total.	X		X		X		
15	¿Qué diferencia principal nota Paco entre el ambiente del campo y el colegio? A) La cantidad de personas que conversan. B) El color de las paredes que tiene el colegio. C) Los diferentes juegos que hacen los niños. D) La variedad de comida que allí se sirve. E) El tamaño de los espacios disponibles.	X		X		X		
16	¿Cómo describe Paco el ambiente sonoro del colegio? A) Silencioso y tranquilo. B) Ruidoso y abrumador. C) Monótono y aburrido. D) Completamente musical. E) Ordenado y armonioso.	X		X		X		
17	¿Qué contraste se observa entre Paco y los otros niños? A) Todos los niños muestran características muy similares. B) Los otros niños son seguros mientras él es tímido. C) Paco se distingue por ser más alto que los demás. D) Los otros niños evitan participar en los juegos grupales. E) Paco es el único que conocer el colegio bien.	X		X		X		
18	¿Qué acción marca el inicio de la experiencia de Paco en el colegio? A) Cuando comienza a gritar dentro del colegio. B) Cuando su madre lo deja solo en la puerta. C) Cuando empieza a llorar frente a los demás. D) Cuando se pelea con otros niños del salón. E) Cuando el profesor los presenta a la clase.	X		X		X		
19	¿Cómo se desarrolla la descripción de Paco en el texto? A) A través de un extenso monólogo interno del personaje. B) Mediante varios diálogos directos con sus compañeros. C) Por medio de una narración descriptiva de sus sensaciones. D) Con interrupciones constantes en el desarrollo del relato. E) Utilizando flashbacks de su vida en el campo.	X		X		X		
20	¿Qué sugiere el texto sobre la personalidad de Paco? A) Es un niño que muestra conductas agresivas. B) Es un niño introvertido y sensible con otros. C) Es un niño que aún no define su personalidad. D) Es un niño extremadamente sociable y abierto. E) Es un niño rebelde y desafiante.	X		X		X		
	Dimensión 3: Inferencias elaborativas	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
21	¿Qué explica el texto sobre la reacción inicial de Paco en el colegio? A) Que se muestra completamente feliz en el ambiente. B) Que se siente totalmente seguro en el colegio. C) Que experimenta miedo por ser su primera vez. D) Que ignora deliberadamente el ambiente escolar. E) Que está entusiasmado por conocer nuevos amigos.	X		X		X		
22	¿Cómo contrasta el ambiente del colegio con el ambiente del campo? A) Los dos ambientes son exactamente iguales. B) El ambiente del colegio es mucho más tranquilo. C) En el campo se escuchan muchos más sonidos. D) El colegio tiene menos personas hablando. E) El campo tiene más actividades organizadas.	X		X		X		
23	¿Por qué Paco se pega a la pared cuando los niños se le acercan? A) Porque busca llamar la atención de sus compañeros. B) Porque está participando en un juego con ellos. C) Porque siente timidez e inseguridad al socializar. D) Porque no tiene interés en relacionarse con ellos. E) Porque está imitando el comportamiento de otro.	X		X		X		
24	¿Qué podría suceder probablemente con Paco en el colegio? A) Se convertirá en el líder del grupo inmediatamente. B) Experimentará un rechazo total de sus compañeros. C) Tendrá que adaptarse poco a poco al nuevo ambiente. D) Decidirá abandonar sus estudios en ese colegio. E) Se adaptará rápidamente sin dificultad alguna.	X		X		X		
25	¿Qué refleja el texto sobre la transición de un niño del campo a la ciudad? A) Que representa una adaptación completamente sencilla. B) Que resulta un cambio sin consecuencias significativas. C) Que puede ser abrumadora y generadora de ansiedad. D) Que constituye una experiencia idéntica para todos los niños. E) Que el niño disfruta del cambio y lo encuentra emocionante.	X		X		X		
26	¿Cómo podría evolucionar la personalidad de Paco? A) Mantendrá sus características personales sin ningún cambio. B) Desarrollará gradualmente mayor confianza y adaptabilidad. C) Permanecerá sin adaptarse a las situaciones de forma constante. D) Continuará manifestando una timidez extrema en todo momento. E) Se convertirá en una persona más extrovertida y líder.	X		X		X		
27	¿Qué impacto emocional general en Paco el nuevo ambiente? A) Una sensación de absoluta felicidad y entusiasmo. B) Una ausencia total de reacciones emocionales. C) Una mezcla de confusión, miedo y sobrecarga sensorial. D) Una actitud de completa indiferencia ante el cambio. E) Una profunda satisfacción y seguridad en el entorno.	X		X		X		
28	¿Qué temática universal se puede identificar en este texto? A) Las manifestaciones de agresividad infantil. B) El proceso de adaptación a nuevos entornos. C) La importancia de mostrar conductas violentas. D) La ausencia de comunicación efectiva. E) El valor de enfrentar retos sin cambiar la actitud.	X		X		X		
29	¿Qué simboliza la pared a la que Paco se pega? A) Una barrera física que limita su desarrollo personal. B) Su zona de confort y protección ante los desafíos. C) Un elemento decorativo dentro de su espacio diario. D) Un lugar de juego y distracción en su vida cotidiana. E) Un obstáculo que le impide interactuar con los demás.	X		X		X		
30	¿Qué decisión de Paco refleja un tema universal de la adolescencia? A) Mostrar una actitud muy agresiva hacia los demás. B) Mantenerse distante de su entorno social y familiar. C) Enfrentar sus miedos e inseguridades personales. D) Permanecer inmóvil ante las situaciones difíciles. E) Tomar decisiones sin reflexionar las consecuencias.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Aguinaga Villegas, Dante Rafael **DNI: 40189245**

Especialidad del validador: Doctor en Educación, Magíster en Docencia Universitaria y Licenciado en Educación secundaria en la Especialidad de Lenguaje y Literatura

17 de febrero del 2025

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

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

Firma del Experto Informante.

Segundo experto

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Autoconocimiento	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo qué se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
4	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
5	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
6	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
7	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
8	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
9	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
10	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
11	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		
	Dimensión 2: Autorregulación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
13	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X		
14	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X		
15	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X		
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X		
	Dimensión 3: Evaluación	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X		
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X		
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X		
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Saavedra Jaramillo, Milagritos Josefina **DNI: 10429192**

Especialidad del validador: Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad. Maestría en Educación. Licenciado en Educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura

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

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

17 de febrero del 2025



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Inferencias del significado de las palabras	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Qué significa *atolondrado* en el contexto del texto? A) Estar muy enojado y fuera de control. B) Sentirse confundido, abrumado y perdido. C) Estar completamente tranquilo y sereno. D) Mostrarse muy seguro de sí mismo y firme. E) Actuar de manera precipitada y sin reflexión.	X		X		X		
2	¿Qué sugiere la palabra *desenvueltos* sobre los otros niños? A) Que están vestidos de manera muy formal. B) Que se muestran torpes y lentos en sus acciones. C) Que son seguros y expresivos en todo momento. D) Que no logran comunicarse de manera efectiva. E) Que son demasiado tímidos y reservados.	X		X		X		
3	En la frase *bulla fuerte*, ¿qué significa bulla? A) Una pelea intensa entre varias personas. B) Un silencio absoluto en todo el lugar. C) Un ruido muy fuerte y lleno de alboroto. D) Una conversación tranquila y pausada. E) Una música suave de fondo.	X		X		X		
4	¿Qué implica que Paco estuviera *asordado*? A) Que estaba sordo completamente. B) Que estaba aturdido por el ruido. C) Que no lograba escuchar nada. D) Que se mantenía muy concentrado. E) Que tenía los oídos tapados con algo.	X		X		X		
5	¿Qué metáfora sugiere la expresión *reían hasta reventar*? A) Que casi no podían respirar de la risa. B) Que se sentían muy tristes en ese momento. C) Que reían de forma intensa y sin control. D) Que se encontraban enfermos y débiles. E) Que sonreían discretamente ante todos.	X		X		X		
6	¿Qué sugiere el sufijo *-ado* en *atolondrado*? A) Un estado permanente. B) Un estado temporal. C) Una condición negativa. D) Una acción en progreso. E) Una característica heredada.	X		X		X		
7	¿Qué palabra resume mejor el estado emocional de Paco? A) Alegría. B) Timidez. C) Enojo. D) Indiferencia. E) Entusiasmo.	X		X		X		
8	¿Qué significa *colorado* en este contexto? A) Que está vestido con ropa de color rojo. B) Que se ha sonrojado por sentir vergüenza. C) Que tiene demasiada energía y entusiasmo. D) Que se encuentra completamente calmado. E) Que está muy enfadado y molesto.	X		X		X		
9	¿Qué significa *enredo* en este contexto? A) Un problema difícil de resolver. B) Una situación caótica y confusa. C) Un juego que practican los niños. D) Una conversación que es tranquila. E) Una actividad organizada y planificada.	X		X		X		
10	¿Qué sinónimo de *miedo* se puede inferir del texto? A) Valor. B) Timidez. C) Seguridad. D) Alegría. E) Entusiasmo.	X		X		X		
	Dimensión 2: Inferencias de coherencia	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Qué consecuencia inmediata tiene para Paco llegar por primera vez al colegio? A) Se siente completamente feliz. B) Comienza a jugar con todos los niños. C) Experimenta mucho miedo y timidez. D) Ignora completamente a sus compañeros. E) Se muestra muy sociable y extrovertido.	X		X		X		
12	¿Cómo reaccionan los otros niños cuando Paco llega al patio? A) Lo rechazan completamente. B) Lo ignoran por completo. C) Se le acercan y lo observan. D) Lo ayudan a sentirse cómodo. E) Huyen asustados al verlo.	X		X		X		
13	¿Cuál es el tema central del texto? A) Una descripción detallada del entorno del campo. B) Las distintas actividades de juego en el patio. C) La primera experiencia de Paco en el colegio. D) Las diversas ocupaciones diarias de su madre. E) La relación entre los estudiantes y profesores.	X		X		X		
14	¿Qué emociones experimenta Paco en el patio? A) Mucha alegría y seguridad. B) Enojo y una gran frustración. C) Miedo, timidez y asombro. D) Indiferencia de forma total. E) Ansiedad y euforia total.	X		X		X		
15	¿Qué diferencia principal nota Paco entre el ambiente del campo y el colegio? A) La cantidad de personas que conversan. B) El color de las paredes que tiene el colegio. C) Los diferentes juegos que hacen los niños. D) La variedad de comida que allí se sirve. E) El tamaño de los espacios disponibles.	X		X		X		
16	¿Cómo describe Paco el ambiente sonoro del colegio? A) Silencioso y tranquilo. B) Ruidoso y abrumador. C) Monótono y aburrido. D) Completamente musical. E) Ordenado y armonioso.	X		X		X		
17	¿Qué contraste se observa entre Paco y los otros niños? A) Todos los niños muestran características muy similares. B) Los otros niños son seguros mientras él es tímido. C) Paco se distingue por ser más alto que los demás. D) Los otros niños evitan participar en los juegos grupales. E) Paco es el único que conocer el colegio bien.	X		X		X		
18	¿Qué acción marca el inicio de la experiencia de Paco en el colegio? A) Cuando comienza a gritar dentro del colegio. B) Cuando su madre lo deja solo en la puerta. C) Cuando empieza a llorar frente a los demás. D) Cuando se pelea con otros niños del salón. E) Cuando el profesor los presenta a la clase.	X		X		X		
19	¿Cómo se desarrolla la descripción de Paco en el texto? A) A través de un extenso monólogo interno del personaje. B) Mediante varios diálogos directos con sus compañeros. C) Por medio de una narración descriptiva de sus sensaciones. D) Con interrupciones constantes en el desarrollo del relato. E) Utilizando flashbacks de su vida en el campo.	X		X		X		
20	¿Qué sugiere el texto sobre la personalidad de Paco? A) Es un niño que muestra conductas agresivas. B) Es un niño introvertido y sensible con otros. C) Es un niño que aún no define su personalidad. D) Es un niño extremadamente sociable y abierto. E) Es un niño rebelde y desafiante.	X		X		X		
	Dimensión 3: Inferencias elaborativas	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
21	¿Qué explica el texto sobre la reacción inicial de Paco en el colegio? A) Que se muestra completamente feliz en el ambiente. B) Que se siente totalmente seguro en el colegio. C) Que experimenta miedo por ser su primera vez. D) Que ignora deliberadamente el ambiente escolar. E) Que está entusiasmado por conocer nuevos amigos.	X		X		X		
22	¿Cómo contrasta el ambiente del colegio con el ambiente del campo? A) Los dos ambientes son exactamente iguales. B) El ambiente del colegio es mucho más tranquilo. C) En el campo se escuchan muchos más sonidos. D) El colegio tiene menos personas hablando. E) El campo tiene más actividades organizadas.	X		X		X		
23	¿Por qué Paco se pega a la pared cuando los niños se le acercan? A) Porque busca llamar la atención de sus compañeros. B) Porque está participando en un juego con ellos. C) Porque siente timidez e inseguridad al socializar. D) Porque no tiene interés en relacionarse con ellos. E) Porque está imitando el comportamiento de otro.	X		X		X		
24	¿Qué podría suceder probablemente con Paco en el colegio? A) Se convertirá en el líder del grupo inmediatamente. B) Experimentará un rechazo total de sus compañeros. C) Tendrá que adaptarse poco a poco al nuevo ambiente. D) Decidirá abandonar sus estudios en ese colegio. E) Se adaptará rápidamente sin dificultad alguna.	X		X		X		
25	¿Qué refleja el texto sobre la transición de un niño del campo a la ciudad? A) Que representa una adaptación completamente sencilla. B) Que resulta un cambio sin consecuencias significativas. C) Que puede ser abrumadora y generadora de ansiedad. D) Que constituye una experiencia idéntica para todos los niños. E) Que el niño disfruta del cambio y lo encuentra emocionante.	X		X		X		
26	¿Cómo podría evolucionar la personalidad de Paco? A) Mantendrá sus características personales sin ningún cambio. B) Desarrollará gradualmente mayor confianza y adaptabilidad. C) Permanecerá sin adaptarse a las situaciones de forma constante. D) Continuará manifestando una timidez extrema en todo momento. E) Se convertirá en una persona más extrovertida y líder.	X		X		X		
27	¿Qué impacto emocional general en Paco el nuevo ambiente? A) Una sensación de absoluta felicidad y entusiasmo. B) Una ausencia total de reacciones emocionales. C) Una mezcla de confusión, miedo y sobrecarga sensorial. D) Una actitud de completa indiferencia ante el cambio. E) Una profunda satisfacción y seguridad en el entorno.	X		X		X		
28	¿Qué temática universal se puede identificar en este texto? A) Las manifestaciones de agresividad infantil. B) El proceso de adaptación a nuevos entornos. C) La importancia de mostrar conductas violentas. D) La ausencia de comunicación efectiva. E) El valor de enfrentar retos sin cambiar la actitud.	X		X		X		
29	¿Qué simboliza la pared a la que Paco se pega? A) Una barrera física que limita su desarrollo personal. B) Su zona de confort y protección ante los desafíos. C) Un elemento decorativo dentro de su espacio diario. D) Un lugar de juego y distracción en su vida cotidiana. E) Un obstáculo que le impide interactuar con los demás.	X		X		X		
30	¿Qué decisión de Paco refleja un tema universal de la adolescencia? A) Mostrar una actitud muy agresiva hacia los demás. B) Mantenerse distante de su entorno social y familiar. C) Enfrentar sus miedos e inseguridades personales. D) Permanecer inmóvil ante las situaciones difíciles. E) Tomar decisiones sin reflexionar las consecuencias.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Saavedra Jaramillo, Milagritos Josefina **DNI: 10429192**

Especialidad del validador: Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad. Maestría en Educación. Licenciado en Educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura

17 de febrero del 2025

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

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

Firma del Experto Informante.

Tercer experto

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Autoconocimiento	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
1	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
2	Intentas concretizar lo qué se te pide en la tarea.	X		X		X		
3	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
4	Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.	X		X		X		
5	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
6	Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		
7	Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
8	Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
9	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.	X		X		X		
10	Identificas y corriges tus errores.	X		X		X		
11	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.	X		X		X		
12	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.	X		X		X		
	Dimensión 2: Autorregulación	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
13	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.	X		X		X		
14	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X		
15	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X		
16	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X		
	Dimensión 3: Evaluación	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
17	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.	X		X		X		
18	Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.	X		X		X		
19	Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X		
20	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Sedamano Ballesteros, Manuel Alberto **DNI: 08169544**

Especialidad del validador: Licenciado en Educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura; Maestría en Docencia y Gestión; Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad.

5 de marzo del 2025

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

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



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: Inferencias del significado de las palabras	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Qué significa *atolondrado* en el contexto del texto? A) Estar muy enojado y fuera de control. B) Sentirse confundido, abrumado y perdido. C) Estar completamente tranquilo y sereno. D) Mostrarse muy seguro de sí mismo y firme. E) Actuar de manera precipitada y sin reflexión.	X		X		X		
2	¿Qué sugiere la palabra *desenvueltos* sobre los otros niños? A) Que están vestidos de manera muy formal. B) Que se muestran torpes y lentos en sus acciones. C) Que son seguros y expresivos en todo momento. D) Que no logran comunicarse de manera efectiva. E) Que son demasiado tímidos y reservados.	X		X		X		
3	En la frase *bulla fuerte*, ¿qué significa bulla? A) Una pelea intensa entre varias personas. B) Un silencio absoluto en todo el lugar. C) Un ruido muy fuerte y lleno de alboroto. D) Una conversación tranquila y pausada. E) Una música suave de fondo.	X		X		X		
4	¿Qué implica que Paco estuviera *asordado*? A) Que estaba sordo completamente. B) Que estaba aturdido por el ruido. C) Que no lograba escuchar nada. D) Que se mantenía muy concentrado. E) Que tenía los oídos tapados con algo.	X		X		X		
5	¿Qué metáfora sugiere la expresión *reían hasta reventar*? A) Que casi no podían respirar de la risa. B) Que se sentían muy tristes en ese momento. C) Que reían de forma intensa y sin control. D) Que se encontraban enfermos y débiles. E) Que sonreían discretamente ante todos.	X		X		X		
6	¿Qué sugiere el sufijo -ado en *atolondrado*? A) Un estado permanente. B) Un estado temporal. C) Una condición negativa. D) Una acción en progreso. E) Una característica heredada.	X		X		X		
7	¿Qué palabra resume mejor el estado emocional de Paco? A) Alegría. B) Timidez. C) Enojo. D) Indiferencia. E) Entusiasmo.	X		X		X		
8	¿Qué significa *colorado* en este contexto? A) Que está vestido con ropa de color rojo. B) Que se ha sonrojado por sentir vergüenza. C) Que tiene demasiada energía y entusiasmo. D) Que se encuentra completamente calmado. E) Que está muy enfadado y molesto.	X		X		X		
9	¿Qué significa *enredo* en este contexto? A) Un problema difícil de resolver. B) Una situación caótica y confusa. C) Un juego que practican los niños. D) Una conversación que es tranquila. E) Una actividad organizada y planificada.	X		X		X		
10	¿Qué sinónimo de *miedo* se puede inferir del texto? A) Valor. B) Timidez. C) Seguridad. D) Alegría. E) Entusiasmo.	X		X		X		
	Dimensión 2: Inferencias de coherencia	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Qué consecuencia inmediata tiene para Paco llegar por primera vez al colegio? A) Se siente completamente feliz. B) Comienza a jugar con todos los niños. C) Experimenta mucho miedo y timidez. D) Ignora completamente a sus compañeros. E) Se muestra muy sociable y extrovertido.	X		X		X		
12	¿Cómo reaccionan los otros niños cuando Paco llega al patio? A) Lo rechazan completamente. B) Lo ignoran por completo. C) Se le acercan y lo observan. D) Lo ayudan a sentirse cómodo. E) Huyen asustados al verlo.	X		X		X		
13	¿Cuál es el tema central del texto? A) Una descripción detallada del entorno del campo. B) Las distintas actividades de juego en el patio. C) La primera experiencia de Paco en el colegio. D) Las diversas ocupaciones diarias de su madre. E) La relación entre los estudiantes y profesores.	X		X		X		
14	¿Qué emociones experimenta Paco en el patio? A) Mucha alegría y seguridad. B) Enojo y una gran frustración. C) Miedo, timidez y asombro. D) Indiferencia de forma total. E) Ansiedad y euforia total.	X		X		X		
15	¿Qué diferencia principal nota Paco entre el ambiente del campo y el colegio? A) La cantidad de personas que conversan. B) El color de las paredes que tiene el colegio. C) Los diferentes juegos que hacen los niños. D) La variedad de comida que allí se sirve. E) El tamaño de los espacios disponibles.	X		X		X		
16	¿Cómo describe Paco el ambiente sonoro del colegio? A) Silencioso y tranquilo. B) Ruidoso y abrumador. C) Monótono y aburrido. D) Completamente musical. E) Ordenado y armonioso.	X		X		X		
17	¿Qué contraste se observa entre Paco y los otros niños? A) Todos los niños muestran características muy similares. B) Los otros niños son seguros mientras él es tímido. C) Paco se distingue por ser más alto que los demás. D) Los otros niños evitan participar en los juegos grupales. E) Paco es el único que conocer el colegio bien.	X		X		X		
18	¿Qué acción marca el inicio de la experiencia de Paco en el colegio? A) Cuando comienza a gritar dentro del colegio. B) Cuando su madre lo deja solo en la puerta. C) Cuando empieza a llorar frente a los demás. D) Cuando se pelea con otros niños del salón. E) Cuando el profesor los presenta a la clase.	X		X		X		
19	¿Cómo se desarrolla la descripción de Paco en el texto? A) A través de un extenso monólogo interno del personaje. B) Mediante varios diálogos directos con sus compañeros. C) Por medio de una narración descriptiva de sus sensaciones. D) Con interrupciones constantes en el desarrollo del relato. E) Utilizando flashbacks de su vida en el campo.	X		X		X		
20	¿Qué sugiere el texto sobre la personalidad de Paco? A) Es un niño que muestra conductas agresivas. B) Es un niño introvertido y sensible con otros. C) Es un niño que aún no define su personalidad. D) Es un niño extremadamente sociable y abierto. E) Es un niño rebelde y desafiante.	X		X		X		
	Dimensión 3: Inferencias elaborativas	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
21	¿Qué explica el texto sobre la reacción inicial de Paco en el colegio? A) Que se muestra completamente feliz en el ambiente. B) Que se siente totalmente seguro en el colegio. C) Que experimenta miedo por ser su primera vez. D) Que ignora deliberadamente el ambiente escolar. E) Que está entusiasmado por conocer nuevos amigos.	X		X		X		
22	¿Cómo contrasta el ambiente del colegio con el ambiente del campo? A) Los dos ambientes son exactamente iguales. B) El ambiente del colegio es mucho más tranquilo. C) En el campo se escuchan muchos más sonidos. D) El colegio tiene menos personas hablando. E) El campo tiene más actividades organizadas.	X		X		X		
23	¿Por qué Paco se pega a la pared cuando los niños se le acercan? A) Porque busca llamar la atención de sus compañeros. B) Porque está participando en un juego con ellos. C) Porque siente timidez e inseguridad al socializar. D) Porque no tiene interés en relacionarse con ellos. E) Porque está imitando el comportamiento de otro.	X		X		X		
24	¿Qué podría suceder probablemente con Paco en el colegio? A) Se convertirá en el líder del grupo inmediatamente. B) Experimentará un rechazo total de sus compañeros. C) Tendrá que adaptarse poco a poco al nuevo ambiente. D) Decidirá abandonar sus estudios en ese colegio. E) Se adaptará rápidamente sin dificultad alguna.	X		X		X		
25	¿Qué refleja el texto sobre la transición de un niño del campo a la ciudad? A) Que representa una adaptación completamente sencilla. B) Que resulta un cambio sin consecuencias significativas. C) Que puede ser abrumadora y generadora de ansiedad. D) Que constituye una experiencia idéntica para todos los niños. E) Que el niño disfruta del cambio y lo encuentra emocionante.	X		X		X		
26	¿Cómo podría evolucionar la personalidad de Paco? A) Mantendrá sus características personales sin ningún cambio. B) Desarrollará gradualmente mayor confianza y adaptabilidad. C) Permanecerá sin adaptarse a las situaciones de forma constante. D) Continuará manifestando una timidez extrema en todo momento. E) Se convertirá en una persona más extrovertida y líder.	X		X		X		
27	¿Qué impacto emocional general en Paco el nuevo ambiente? A) Una sensación de absoluta felicidad y entusiasmo. B) Una ausencia total de reacciones emocionales. C) Una mezcla de confusión, miedo y sobrecarga sensorial. D) Una actitud de completa indiferencia ante el cambio. E) Una profunda satisfacción y seguridad en el entorno.	X		X		X		
28	¿Qué temática universal se puede identificar en este texto? A) Las manifestaciones de agresividad infantil. B) El proceso de adaptación a nuevos entornos. C) La importancia de mostrar conductas violentas. D) La ausencia de comunicación efectiva. E) El valor de enfrentar retos sin cambiar la actitud.	X		X		X		
29	¿Qué simboliza la pared a la que Paco se pega? A) Una barrera física que limita su desarrollo personal. B) Su zona de confort y protección ante los desafíos. C) Un elemento decorativo dentro de su espacio diario. D) Un lugar de juego y distracción en su vida cotidiana. E) Un obstáculo que le impide interactuar con los demás.	X		X		X		
30	¿Qué decisión de Paco refleja un tema universal de la adolescencia? A) Mostrar una actitud muy agresiva hacia los demás. B) Mantenerse distante de su entorno social y familiar. C) Enfrentar sus miedos e inseguridades personales. D) Permanecer inmóvil ante las situaciones difíciles. E) Tomar decisiones sin reflexionar las consecuencias.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Sedamano Ballesteros, Manuel Alberto **DNI: 08169544**

Especialidad del validador: Licenciado en Educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura; Maestría en Docencia y Gestión; Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad.

5 de febrero del 2025

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

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



Firma del Experto Informante.

Anexo 4

Base de datos de la aplicación de los instrumentos

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS																				COMPRENSIÓN INFERENCIAL																																	
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	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
5	3	3	5	5	5	3	5	3	2	5	2	5	5	3	3	5	5	5	5	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
4	3	2	3	2	4	3	4	5	4	3	4	2	3	5	5	3	2	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
4	4	4	3	5	5	4	5	5	3	5	4	4	5	4	3	4	3	5	5	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
4	3	2	4	2	4	3	2	5	3	3	2	5	2	3	1	2	3	4	5	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
4	4	4	4	3	5	3	4	5	3	4	3	5	4	4	3	4	5	4	3	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4	3	5	4	5	4	5	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
5	4	4	5	5	5	4	3	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
4	4	3	3	5	4	3	5	4	2	4	4	3	3	3	5	5	3	3	4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
5	5	4	4	4	5	5	3	4	5	5	4	4	5	3	3	5	5	5	4	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
5	3	3	2	2	3	2	2	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0
5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
3	3	4	5	2	3	1	2	4	2	4	3	2	5	3	3	4	4	3	4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	3	5	5	2	4	5	5	4	5	3	4	4	5	5	5	4	5	4	3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	5	4	4	3	4	5	5	4	3	4	3	5	4	3	4	5	5	4	3	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
4	4	3	5	3	4	3	2	5	4	4	4	5	5	3	3	2	4	4	5	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	5	4	5	5	4	3	4	5	4	5	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
4	2	3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3	3	2	2	3	4	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
3	5	3	3	5	5	3	2	5	2	3	3	3	5	2	2	3	2	2	3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4	5	3	4	5	2	1	2	4	3	3	2	2	4	3	5	4	2	3	4	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
5	5	4	4	5	3	2	4	3	2	3	2	2	3	4	3	3	4	5	3	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1
2	3	4	3	2	2	2	2	4	2	2	3	2	2	2	4	4	2	2	4	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
2	4	3	2	3	5	1	2	2	3	5	3	3	1	1	3	1	5	3	3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3	5	2	3	3	3	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	3	3	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
4	3	2	4	1	5	2	5	5	4	4	3	1	5	3	3	5	4	4	3	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0
5	3	2	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
4	3	4	3	2	3	2	4	4	3	2	2	3	4	4	4	5	3	2	5	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
4	3	4	4	5	5	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	2	3	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3	3	4	3	5	3	4	3	5	3	5	3	5	5	4	5	5	5	4	4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
4	3	5	4	4	4	5	4	5	4	5	3	3	4	4	3	5	5	4	4	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
3	4	2	3	5	2	4	3	5	2	3	3	5	4	3	3	2	4	3	4	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
5	4	4	5	5	4	3	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	3	3	4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	5	2	2	4	4	4	4	5	4	4	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1
3	3	2	3	4	3	2	3	2	4	5	3	4	3	2	2	2	5	2	3	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1

Anexo 5

Solicitud para la aplicación en la institución educativa

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Lima, 30 de junio de 2025

Sra. Guissella Dora Chávez Escudero
Directora de la Institución Educativa Particular San Agustín de los Saires

Asunto: Solicitud para realizar encuestas a estudiantes de 3ero, 4to y 5to de secundaria para trabajo de investigación.

Yo, Sara Cecilia Malpartida Guardia, identificado con código de matrícula 16060225 y de la especialidad Educación Secundaria me encuentro realizando mi trabajo de investigación con miras a lograr el **título profesional** en Educación Secundaria con especialidad en Lenguaje, Literatura y Comunicación, bajo la asesoría de la Dra. Doris Elida Fuster Guillén.

El objetivo general de mi trabajo de investigación es establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima, 2025.

Por ello, le solicito que tenga la amabilidad de otorgarme permiso para aplicar el instrumento de mi trabajo de investigación a estudiantes del 3ero, 4to y 5to de secundaria año de secundaria de la institución en la que usted es una autoridad directiva.

La información obtenida de los cuestionarios se mantendrá de manera anónima y se usarán solamente para fines académicos y de investigación.

Es cuanto tengo que informar a usted.

Atentamente,

I.E.P. SAN AGUSTIN DE LOS SAIRES DREC DIRECCIÓN CALLAO

Sara Cecilia Malpartida Guardia
Código N°16060225

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Lima, 31 de julio de 2025

Sra. Frida Rosario Chávez Escudero
Directora de la Institución Educativa Privada San Agustín de Oquendo

Asunto: Solicitud para realizar encuestas a estudiantes de 3ero, 4to y 5to de secundaria para trabajo de investigación.

Yo, Sara Cecilia Malpartida Guardia, identificado con código de matrícula 16060225 y de la especialidad Educación Secundaria me encuentro realizando mi trabajo de investigación con miras a lograr el **título profesional** en Educación Secundaria con especialidad en Lenguaje, Literatura y Comunicación, bajo la asesoría de la Dra. Doris Elida Fuster Guillén.

El objetivo general de mi trabajo de investigación es establecer la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial del cuento Paco Yunque en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima, 2025.

Por ello, le solicito que tenga la amabilidad de otorgarme permiso para aplicar el instrumento de mi trabajo de investigación a estudiantes del 3ero, 4to y 5to de secundaria año de secundaria de la institución en la que usted es una autoridad directiva.

La información obtenida de los cuestionarios se mantendrá de manera anónima y se usarán solamente para fines académicos y de investigación.

Es cuanto tengo que informar a usted.

Atentamente,

Sara Cecilia Malpartida Guardia
Código N°16060225

Anexo 6

Autorización de la directora para la aplicación

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por medio del presente documento, yo Guissella Dora Chávez Escudero, identificado con DNI N° 09603014 y directora de la Institución Educativa Particular San Agustín de los Saires autorizo a Sara Cecilia Malpartida Guardia, identificado con DNI N° 75852041 y con código de estudiante 16060225 a realizar la investigación titulada "Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima, 2025" y a difundir los resultados de la investigación utilizando el nombre de la Institución Educativa Particular San Agustín de los Saires.

Lima, 30 de junio de 2025

FIRMA

Nombre(s) y apellidos: Guissella Dora Chávez Escudero

DNI: 09603014

Cargo en la I.E.: Directora de la I.E.P. San Agustín de los Saires

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por medio del presente documento, yo Frida Rosario Chavez Escudero, identificado con DNI N° 08662049 y directora de la Institución Educativa Privada San Agustín de Oquendo autorizo a Sara Cecilia Malpartida Guardia, identificado con DNI N° 75852041 y con código de estudiante 16060225 a realizar la investigación titulada "Estrategias metacognitivas y comprensión inferencial del cuento "Paco Yunque" en estudiantes del VII ciclo de dos instituciones privadas de la zona norte de Lima, 2025" y a difundir los resultados de la investigación utilizando el nombre de la Institución Educativa Privada San Agustín de Oquendo.

Lima, 31 de julio de 2025

Frida Chavez
FIRMA

Nombre(s) y apellidos: Frida Rosario Chavez Escudero

DNI: 08662049

Cargo en la I.E.: Directora