



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2024.

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación -

Especialidad "Inglés"

Presentado por:

Bachiller: Dennis David Arteaga Vásquez

Asesora:

Dra. Espino Pérez, María Paola

Cajamarca – Perú

2026

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador: Dennis David Arteaga Vásquez
DNI: 70190982
Escuela Profesional/Unidad UNC: Escuela Académico Profesional de Educación

2. Asesor: Dra. María Paola Espino Pérez
Facultad/Unidad UNC: Facultad de Educación

3. Grado académico o título profesional
 Bachiller Título profesional Segunda especialidad
 Maestro Doctor

4. Tipo de Investigación:
 Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico

5. Título de Trabajo de Investigación:
La metacognición y el aprendizaje del Idioma Inglés
en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P
"Wez College", Cajamarca 2024.

6. Fecha de evaluación: 15 / 03 / 26

7. Software antiplagio: TURNITIN URKUND (ORIGINAL) (*)


8. Porcentaje de Informe de Similitud: 21%

9. Código Documento: 3117-567899183

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
 APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 15 / 03 / 26

Firma y/o Sello
Emisor Constancia


MARÍA PAOLA ESPINO PÉREZ
Nombres y Apellidos
DNI: 42451070

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2026 by

DENNIS DAVID ARTEAGA VÁSQUEZ

Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 8:00 a.m. horas del día 16 de enero del 2026...; se reunieron presencialmente en el ambiente Auditorio Facultad de Educación, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. **Presidente:** Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres
2. **Secretario:** M.Cs. Roxana Genoveva Acuña Alcantara
3. **Vocal:** Mg. Lilitana Guzmán Terrones
4. **Asesor (a):** Dra. María Paola Espino Pérez

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"La Metacognición y el aprendizaje del Idioma Inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. "N.E.Z. COLLEGE," Cajamarca, 2024.

presentado por: Dennis David Arteaga Vásquez
 con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Inglés

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (X) DESAPROBADO (), con el calificativo de: Quince (15) (Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 9:00 a.m. horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 16 de enero del 2026.

 Presidente
 Secretario
 Vocal
 Asesor

DEDICATORIA

Dedico mi tesis especialmente a Dios,
por brindarme la fuerza y
permitirme culminar esta meta.

A mis padres,
quienes me impulsan a ser mejor cada día
y me ayudan a levantarme en cada caída.

También a mi hermana,
para que cada una de mis metas alcanzadas
le quede como ejemplo de superación.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por permitirme seguir con vida y culminar esta meta tan importante.

Mi más profundo agradecimiento a mis padres, que siempre me han apoyado, en todas las etapas de mi vida.

Agradecer a mi asesora Paola Espino, por su dedicación y tiempo brindado en todo este proceso.

No olvidar a Víctor, Samuel y Ángel, cuyo apoyo sirvió en la elaboración de la presente tesis.

Además, agradecer de todo corazón a la I.E.P. “WEZ College” y a los estudiantes de quinto año de secundaria por participar de manera desinteresada en la investigación.

Finalmente, mi agradecimiento a mi casa de estudios la Universidad Nacional de Cajamarca, la cual ha colaborado con mi formación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE	vii
LISTA DE TABLAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1. Planteamiento del problema.....	3
2. Formulación del problema	7
2.1. Problema principal	7
2.2. Problemas derivados.....	7
3. Justificación de la investigación	7
3.1. Teórica.....	7
3.2. Práctica	8
3.3. Metodológica.....	8
4. Delimitación de la investigación.....	8
4.1. Espacial.....	8

4.2. Temporal.....	9
5. Objetivos de la investigación	9
5.1. Objetivo general	9
5.2. Objetivos específicos.....	9
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	10
1. Antecedentes de la investigación	10
1.1. Antecedentes internacionales	10
1.2. Antecedentes nacionales.....	12
1.3. Antecedentes locales	15
2. Marco teórico-científico.....	17
2.1. Definiciones de Metacognición.....	17
2.2. Teoría del Conocimiento metacognitivo de Flavell	18
2.3. Características de la metacognición según Burón.....	22
2.4. Metacognición en el rendimiento académico según Veenman y otros	23
2.5. Dimensiones de la Metacognición.....	24
2.6. Definición del Aprendizaje del idioma inglés.....	26
2.7. Teoría Conductista de Skinner	27
2.8. Teoría de Adquisición del Lenguaje de Chomsky	28
2.9. Teoría de la Competencia Comunicativa según Hymes y Canale y Swain.....	29
2.10. Habilidades lingüísticas del idioma inglés según Borg.....	31

2.11. Enfoque de desarrollo de competencias según MINEDU	33
3. Definición de términos básicos	38
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	40
1. Caracterización y contextualización de la investigación	40
1.1. Descripción del perfil de la institución educativa o red educativa.	40
2. Hipótesis de investigación	41
2.1. Hipótesis general	41
2.1. Hipótesis específicas	41
3. Variables de investigación	41
4. Matriz de Operacionalización de Variables	42
5. Población y muestra	44
6. Unidad de análisis	44
7. Métodos.....	44
8. Tipo de investigación.....	45
9. Diseño de investigación	46
10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
11. Técnicas para el procesamiento de análisis de los datos.....	48
12. Validez y confiabilidad	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	50
1. Resultados de las variables de estudio	50

2. Prueba de hipótesis	57
3. Análisis y discusión de resultados	61
CONCLUSIONES	66
SUGERENCIAS	67
REFERENCIAS.....	68
APÉNDICES Y ANEXOS	74
Apéndice 1. Matriz de consistencia	74
Apéndice 2: Instrumento de la variable Metacognición	76
Apéndice 3: Instrumento de la variable Aprendizaje del idioma inglés	78
Apéndice 4. Validación de los instrumentos de investigación	81

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Nivel de la variable Metacognición en los estudiantes	50
Tabla 2 Nivel de la dimensión Conocimiento de la cognición en los estudiantes	51
Tabla 3 Nivel de la dimensión Regulación de la cognición en los estudiantes	52
Tabla 4 Nivel de la variable Aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes.....	53
Tabla 5 Nivel de la dimensión Se comunica oralmente en inglés	54
Tabla 6 Nivel de la dimensión Lee diversos tipos de textos escritos en inglés	55
Tabla 7 Nivel de la dimensión Escribe diversos tipos de textos en inglés.....	56
Tabla 8 Resultados de la prueba de normalidad	57
Tabla 9 Correlación entre Metacognición y Aprendizaje del idioma inglés.....	58
Tabla 10 Correlación entre Conocimiento de la cognición y Aprendizaje del idioma inglés	59
Tabla 11 Correlación entre Regulación de la cognición y Aprendizaje del idioma inglés.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de la variable Metacognición en los estudiantes	50
Figura 2 Nivel de la dimensión Conocimiento de la cognición en los estudiantes	51
Figura 3 Nivel de la dimensión Regulación de la cognición en los estudiantes	52
Figura 4 Nivel de la variable Aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes	53
Figura 5 Nivel de la dimensión Se comunica oralmente en inglés	54
Figura 6 Nivel de la dimensión Lee diversos tipos de textos escritos en inglés	55
Figura 7 Nivel de la dimensión Escribe diversos tipos de textos en inglés	56

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024. Se estableció una investigación de tipo básica, con un método hipotético deductivo, con un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental correlacional y con una temporalidad transversal. La población de estudio estuvo conformada por 29 estudiantes de quinto de secundaria y la muestra de estudio estuvo conformada por los mismos estudiantes. Se utilizó la técnica encuesta y evaluación para elaborar dos instrumentos de recolección de datos: un inventario de habilidades metacognitivas y una prueba objetiva de aprendizaje del idioma inglés. Los resultados determinaron que, en cuanto al nivel de metacognición, el 6,9% de estudiantes logró un nivel muy alto, el 55,2% logró un nivel alto, el 31% logró un nivel medio, el 6,9% logró un nivel bajo y ningún estudiante logró un nivel muy bajo. En cuanto al nivel de aprendizaje del idioma inglés, el 10,3% de estudiantes logró un nivel destacado, el 44,8% logró un nivel esperado, el 37,9% logró un nivel en proceso y el 6,9% logró un nivel en inicio. La investigación concluyó con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5%, que existe una correlación positiva moderada entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés, comprobada por medio del coeficiente Rho de Spearman (0,423). También se concluyó que existe una correlación positiva baja (0,341) entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés, así como una correlación positiva moderada (0,435) entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: Metacognición, Habilidades metacognitivas, Aprendizaje del idioma inglés.

ABSTRACT

The present research aimed to determine the relationship between metacognition and English language learning in fifth-year high school students at I.E.P. “WEZ College,” Cajamarca, 2024. This research was a basic type, with a hypothetical-deductive method, with a quantitative approach, a non-experimental correlational design, and a cross-sectional timeframe. The study population consisted of 29 fifth-year high school students, and the sample included the same students. The survey and evaluation techniques were used to develop two data collection instruments were used: a metacognitive skills inventory and an objective test of English language learning. The results determined that regarding the level of metacognition, 6.9% of students achieved a very high level, 55.2% achieved a high level, 31% achieved a medium level, 6.9% achieved a low level, and no students achieved a very low level. Regarding the level of English language learning, 10.3% of students achieved an outstanding level, 44.8% achieved the expected level, 37.9% were at a developing level, and 6.9% were at a beginning level. The research concluded, with a 95% confidence level and a 5% significance level, that there is a moderate positive correlation between metacognition and English language learning, as evidenced by Spearman’s Rho coefficient (0.423). It was also concluded that there is a low positive correlation (0.341) between knowledge of cognition and English language learning, as well as a moderate positive correlation (0.435) between regulation of cognition and English language learning.

Keywords: Metacognition, Metacognitive skills, English language learning.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación lleva por título La metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024. Se planteó como objetivo general determinar la relación que existe entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria, considerando una muestra de 29 estudiantes. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y se basó en el método hipotético deductivo. Asimismo, se trató de una investigación de tipo básica, la cual tuvo un diseño no experimental con un nivel correlacional.

El interés por la metacognición en el aprendizaje de idiomas ha crecido en las últimas décadas, dado que, según Schraw y Moshman (1995), se considera un elemento crucial en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que aquellos estudiantes con mayores habilidades metacognitivas tienden a ser más eficientes en el aprendizaje de un idioma extranjero, puesto que les permite identificar sus dificultades y aplicar estrategias adecuadas para superarlas. En este contexto, la presente investigación busca aportar información valiosa sobre la manera en que la metacognición se vincula con el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación secundaria.

El aprendizaje de un idioma, como el inglés, es una competencia clave en la educación secundaria, debido a su relevancia en el mundo globalizado. Sin embargo, los estudiantes presentan diferentes niveles de logro en su aprendizaje. La metacognición, definida por Flavell (1979) como la capacidad para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, es uno de los aspectos que puede relacionarse con el desempeño exitoso de los estudiantes.

Esta investigación surge como respuesta a la necesidad de comprender los factores relacionados al aprendizaje del inglés, especialmente cuando se evidencia que los estudiantes no logran desempeñarse según lo esperado en la competencia comunicativa. Asimismo, esta

investigación busca generar conocimientos aplicables a la enseñanza del inglés, proporcionando información relevante para la implementación de estrategias pedagógicas que potencien el desempeño de los docentes en el aula.

El presente estudio se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, abordando los principales aportes científicos sobre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés, así como estudios previos relevantes. En el tercer capítulo, se detalla la metodología empleada, incluyendo el diseño de investigación, la muestra definida, los instrumentos utilizados y el procesamiento de los datos obtenidos. En el cuarto capítulo, se exponen y analizan los resultados obtenidos, estableciendo la relación entre las variables estudiadas. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Adicionalmente, se incluyen las referencias de las fuentes utilizadas y los apéndices correspondientes.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

El problema de la presente investigación se inscribe en el marco de las exigencias contemporáneas del ámbito educativo, en el cual el desarrollo de habilidades metacognitivas se ha convertido en un eje fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. En este contexto, la investigación parte desde los desafíos y brechas existentes tanto del nivel de habilidades metacognitivas como del nivel de aprendizaje del idioma inglés, evidenciadas a nivel internacional, nacional y local.

A nivel internacional, el inglés se ha convertido cada vez más en un idioma esencial para la comunicación, puesto que facilita oportunidades dentro del comercio internacional y las finanzas. De acuerdo con la base de datos de Ethnologue (2025), el idioma más hablado en el mundo es el inglés con un total de 1,528 millones de personas que lo hablan, lo cual representa el 18,8% de la población global. Así también sucede en el sistema educativo actual, en el cual predomina la necesidad de aprender un nuevo idioma para lograr acceder y entender información que se encuentra registrada en distintos idiomas. Según Zhang (2019), la actualización de conocimientos, la vinculación con personas de diferentes culturas y el potencial estudiantil, son algunas de las oportunidades que genera el aprendizaje de idiomas para los estudiantes. Sin embargo, hasta hoy, aún existen deficiencias para poder aprender un idioma como el inglés.

Yuah y Taksoo (2019) analizaron las causas que dificultan la comunicación de los estudiantes en inglés para sugerir algunas soluciones que pueden superar los problemas y enseñarles a desarrollar su capacidad de interactuar con éxito en el idioma objetivo. Los autores

rescataron la importancia de los docentes en cuanto a utilizar adecuadas estrategias y/o reconocer las habilidades de los estudiantes para mejorar y enriquecer su vocabulario y manejar una interacción bilingüe.

Goh y Vandergrift (2021) mencionan que, dado que el inglés es un idioma extranjero indispensable e importante, la mayoría de los estudiantes, especialmente aquellos de secundaria, no están familiarizados con él y usan el inglés con mayor frecuencia dentro de la clase y con menor frecuencia fuera de la clase. Asimismo, los estudiantes tienen un tiempo limitado para aprender inglés en el aula y carecen de estímulos suficientes para practicar inglés fuera de clase. Todo ello trae como problema que los estudiantes de secundaria tengan dificultades para comunicarse e interactuar fluidamente en este idioma.

Bonilla y Díaz (2018) manifiestan que el aprendizaje de un nuevo idioma extranjero produce una apertura en la percepción de los hispanohablantes, ya que el idioma inglés es utilizado en un sinnúmero de contextos, desde el científico hasta el laboral y recreativo, lo cual lo convierte en un requisito actual en el mundo profesional y de negocios. Por ejemplo, en el caso de Chile, solo un 2% de la población adulta posee un nivel intermedio de inglés, por ende, las políticas gubernamentales apuntan a aumentar la población bilingüe, mediante la inclusión del inglés como una lengua extranjera.

De acuerdo con el EF English Proficiency Index (2024), el nivel de inglés alcanzado por países de Latinoamérica es principalmente de nivel medio (puntaje de 500 a 550) y nivel bajo (puntaje de 450 a 499). Los únicos países de la región con un nivel alto de inglés en el año 2024 fueron Surinam y Argentina, los cuales se ubican en el puesto 27 y 28, respectivamente. Esto demuestra que existe un rezago de la región latinoamericana en cuanto al aprendizaje del idioma inglés, situándola por debajo de regiones como Europa e incluso Asia.

A nivel nacional, Moreno (2020) indica que la educación del idioma inglés es aún deficiente y los estudiantes peruanos presentan dificultades en el aprendizaje del mismo. Según el autor, desde la década de 1970 diferentes gobiernos han ido realizando reformas educativas que incluían la enseñanza del idioma inglés en el currículo escolar. Sin embargo, las políticas educativas no han sido suficientes ni adecuadas, trayendo como consecuencia resultados desfavorables para la mejora del aprendizaje de este idioma. De esta manera, a pesar de la implementación de planes de mejora, los resultados siguen siendo adversos y el nivel de dominio del idioma inglés en el Perú se mantiene bajo. Lo anterior se refleja cuando los estudiantes peruanos solo pueden mantener una corta conversación básica, redactar un email o recorrer sin mayor interacción una ciudad de habla inglesa. Según el EF English Proficiency Index (2024), los cuatro departamentos del Perú con más ciudadanos que hablan inglés son Lima (544 puntos), Cusco (504 puntos), Arequipa (509 puntos) y La Libertad (513 puntos), los cuales obtuvieron un mayor nivel del idioma. Es importante precisar que el departamento de Cajamarca se encuentra en entre los últimos lugares registrando un nivel muy bajo (383 puntos) del idioma inglés.

Del mismo modo, Prado y Escalante (2020) explican que la enseñanza es un proceso pedagógico metacognitivo de resolución de problemas. El compromiso de los docentes con este proceso puede verse influido, en parte, por su identidad profesional, sobre todo cuando buscan generar acciones congruentes usando la metacognición para monitorear y regular las diversas respuestas ante una solución exitosa de problemas pedagógicos.

Así mismo, Zierer-Wu (1981) indica que dentro de la educación peruana es importante prestar atención a las habilidades de metacognición de los estudiantes para tener resultados significativos en el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento cognitivo. Ello se refleja

en el proceso y aceleramiento del aprendizaje, debido a que la deficiencia de este factor es uno de los problemas que afecta la escasa educación a temprana edad.

Por su parte, Martínez (2019) afirma que los nuevos enfoques de enseñanza promueven que el papel que cumplen los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en el Perú debe ser más participativo, activo e interactivo. Es así como, se han generado metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante como un sujeto crítico y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje. La nueva consigna es aprender a aprender, permitiendo a los estudiantes, que participan del proceso de aprendizaje, reflexionar y autorregularse de mejor forma para aprender un idioma extranjero.

En la Institución Educativa Privada “WEZ College” de Cajamarca el investigador observó e identificó deficiencias en los estudiantes en cuanto al nivel de desarrollo de sus competencias en el Área de inglés. Por medio de un análisis de los resultados de dicha evaluación, se identificó que el 44,4% de estudiantes de quinto de secundaria alcanzó el nivel Logrado en la competencia de comunicación oral en inglés. Asimismo, se encontró que el 55,6% de estudiantes se ubicó en el nivel Inicio en la competencia de lectura de diversos tipos de textos escritos en inglés. Además, se identificó que el 77,8% de estudiantes se ubicó en el nivel Inicio en la competencia de escritura de diversos textos en inglés. Es decir, la tendencia diagnosticada de los estudiantes fue con un desempeño medio en comunicación oral, pero con un desempeño bajo en lectura y escritura en inglés.

Así también, por medio de la observación durante las sesiones, se detectaron algunas deficiencias en los estudiantes como la falta de interés por aprender un nuevo idioma, así como una baja valoración e importancia de aprenderlo ahora. Los intereses de los estudiantes de quinto de secundaria se concentraban en otros aspectos como, por ejemplo, su vocación profesional y su preparación preuniversitaria. También por medio de la observación durante

las actividades de aprendizaje, se percibió e identificó una notable falta de confianza en los estudiantes en cuanto a sus capacidades para aprender un nuevo idioma, lo cual se manifestó explícitamente con expresiones de temor y desanimo, como por ejemplo “No puedo hacerlo”, “Yo no sé inglés”, “Lo voy a hacer mal”.

La presente investigación está enfocada en analizar la metacognición que poseen los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College” y cómo esta se relaciona con su aprendizaje del idioma inglés.

2. Formulación del problema

2.1. Problema principal

¿Cuál es la relación entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”, Cajamarca, 2024?

2.2. Problemas derivados

¿Cuál es la relación entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”, Cajamarca, 2024?

¿Cuál es la relación entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”, Cajamarca, 2024?

3. Justificación de la investigación

3.1. Teórica

Esta investigación se justifica a nivel teórico porque contribuye con ampliar o fortalecer el conocimiento sobre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés dentro del contexto educativo. Si bien la metacognición es un tema que viene siendo estudiado ampliamente, aún existen limitadas evidencias que involucren su relación con el aprendizaje del idioma inglés en

estudiantes de secundaria peruanos. Además, los hallazgos de este estudio servirán como información importante para el inicio de futuras investigaciones en el ámbito educativo y el aprendizaje de idiomas extranjeros.

3.2. Práctica

Desde una perspectiva práctica, esta investigación es importante porque sus resultados proporcionan evidencias que permiten a los docentes tomar decisiones más informadas sobre su planificación de clase, el uso de sus estrategias didácticas y la implementación de las mismas tomando en cuenta las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Es decir, los aportes de este estudio podrán servir en la práctica como insumo o referencia para elaborar programas o currículos que busquen generar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes de un idioma extranjero como el inglés.

3.3. Metodológica

Este estudio se justifica metodológicamente porque sigue apropiadamente los procedimientos de investigación, lo cuales le dan una coherencia metodológica que puede ser replicable por otros investigadores. Además, instrumentos de recojo de datos, como el inventario de habilidades metacognitivas y la prueba objetiva de aprendizaje del idioma inglés, podrán ser utilizados o adaptados para futuros estudios que se realicen en el campo educativo.

4. Delimitación de la investigación

4.1. Espacial

La presente investigación se realizó en la I.E.P. “WEZ College”, ubicada en el distrito de Cajamarca, provincia de Cajamarca, departamento de Cajamarca, Perú.

4.2. Temporal

La presente investigación se llevó a cabo durante un periodo de 12 meses, tomando en consideración desde la elaboración del proyecto de tesis hasta la presentación de resultados y hallazgos concluyentes.

5. Objetivos de la investigación

5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

5.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

Determinar la relación entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

1.1. Antecedentes internacionales

Valizadeh y Farvardin (2020), en su artículo de investigación titulado *La relación entre la conciencia metacognitiva y el rendimiento en la comprensión auditiva en L2 en estudiantes de secundaria*, tuvieron como objetivo determinar la relación entre la conciencia metacognitiva y el rendimiento en comprensión auditiva como lengua extranjera en estudiantes de secundaria de Irán. La investigación fue básica y tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional. La muestra se compuso por 106 estudiantes de secundaria. Los instrumentos utilizados para recolección de datos fueron una prueba de comprensión auditiva y un cuestionario de conciencia metacognitiva. Los resultados mostraron que los estudiantes alcanzaron una calificación promedio de 89,41 en la variable conciencia metacognitiva y obtuvieron una calificación promedio de 17,35 en la variable comprensión auditiva. La investigación concluyó que existe una relación moderada positiva entre la comprensión auditiva en L2 y la conciencia metacognitiva, demostrada por medio del coeficiente de correlación de Pearson con un resultado de 0.316 y un p-valor de 0,001 (menor que 0,05).

Yelgec y Dagyar (2020), en su artículo científico titulado *Conciencia metacognitiva, creencias de autoeficacia y ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera*, tuvo como objetivo investigar la conciencia metacognitiva y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de secundaria y su nivel de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación utilizó una metodología de modelado de ecuaciones estructurales para determinar relaciones e influencias. La muestra de la investigación fue conformada por 285 estudiantes de

secundaria de un colegio de Turquía. Para la recolección de datos, se emplearon un formulario de información personal, una escala de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, un cuestionario de autoeficacia y un inventario de conciencia metacognitiva. Los resultados descriptivos indicaron que los estudiantes presentaban niveles moderados de conciencia metacognitiva, creencias de autoeficacia y ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. A nivel inferencial, se determinó que la conciencia metacognitiva, las creencias de autoeficacia y la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera sí interactúan o se relacionan entre sí, siendo de gran importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se concluyó que la conciencia metacognitiva y las creencias de autoeficacia tienen el poder de afectar la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bursali y Oz (2018), en su artículo científico titulado *Conciencia metacognitiva como comportamiento autorregulador en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, tuvieron como objetivo descubrir el papel de diferentes tipos de objetivos en la conciencia metacognitiva de los participantes. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental correlacional. La muestra de la investigación fue conformada por 118 estudiantes universitarios del Programa de Enseñanza del Idioma Inglés en una universidad de Turquía. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) y el Inventario de Metas. Entre los principales resultados se encontró que el 48,3 % de los estudiantes tuvo una conciencia metacognitiva de nivel alto, el 28 % tuvo conciencia metacognitiva de nivel moderado y el 23,7 % tuvo conciencia metacognitiva de nivel bajo. La investigación concluyó que existe una correlación significativa (coeficiente de Pearson de 0,565) entre las metas de aprendizaje y la conciencia metacognitiva.

1.2. Antecedentes nacionales

Huacani (2024), en su tesis de segunda especialidad titulada *Metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de una Institución Educativa, 2024*, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria. La investigación fue básica y tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental con alcance correlacional. La población y la muestra se conformaron por 74 estudiantes de tercer grado de secundaria. Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios, uno para cada variable. Los resultados evidenciaron que el 8,1% de los estudiantes muestra un nivel bajo de metacognición, el 37,8% muestra un nivel moderado y el 54,1% muestra un nivel alto. Asimismo, el 52,7% de los estudiantes alcanzó un nivel logrado de aprendizaje del idioma inglés, el 35,1% alcanzó un nivel en proceso y el 12,2% alcanzó un nivel en inicio. La investigación concluyó que existe una relación positiva baja entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés, lo cual se comprobó con el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,297 y un p-valor de 0,010 (menor que 0,05). También se comprobó una relación positiva baja entre el conocimiento metacognitivo (0.277) y la regulación metacognitiva (0.271) con el aprendizaje del idioma inglés.

Tipo (2022), es su tesis de licenciatura titulada *Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Internacional ELIM del distrito de Miraflores, Arequipa, 2020*, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del idioma inglés. La metodología empleada en la investigación no experimental y de diseño correlacional. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 29 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario denominado Inventario de Estrategias Metacognitivas Generales (IEMG) para medir la variable estrategias metacognitivas y un cuestionario con escala Likert

para medir la variable aprendizaje del idioma inglés. Como resultado en cuanto a la primera variable, se obtuvo que el 44.8% de estudiantes presentó un nivel regular de empleo de estrategias metacognitivas, el 31% de estudiantes presentó un nivel deficiente y el 24.2% restante presentó un nivel excelente. En cuanto a la segunda variable, se encontró que el 41.4% de estudiantes alcanzó el nivel en proceso, el 31% de estudiantes alcanzó el nivel en inicio y el 27.6% de estudiantes alcanzó el nivel logrado. La investigación concluyó que sí existe una relación significativa entre las variables de estudio, específicamente una correlación positiva y alta, la cual se obtuvo estadísticamente con el valor de 0.791 del coeficiente de correlación de Pearson.

Yarleque (2021), en su tesis de licenciatura titulada *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020*”, tuvo como objetivo establecer de qué manera las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. La investigación fue de tipo básica descriptiva y tuvo un diseño no experimental correlacional. La población del estudio fue conformada por 297 estudiantes y la muestra se compuso de 34 estudiantes de primer año de secundaria. Los datos fueron recolectados por medio de técnicas de encuesta y con el uso de cuestionarios como instrumentos. Los resultados mostraron que el 24% de estudiantes indicó que siempre utiliza estrategias metacognitivas para su comprensión lectora, mientras que el 15% indicó que las utiliza casi siempre, el 38% indicó que las utiliza solo a veces, el 15% indicó que las utiliza casi nunca y, finalmente, el 3% indicó que nunca las utiliza. La investigación concluyó que las estrategias metacognitivas están relacionadas significativamente con la comprensión lectora, siendo demostrada por medio de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson con un resultado de

21.148 y un p-valor de 0.003 (menor que 0,05), y también por medio del coeficiente de correlación de Spearman con un resultado de 0.175 y un p-valor de 0.002 (menor que 0.05).

Carita (2019), en su tesis de maestría titulada *Estrategias metacognitivas y lectura de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa Micaela Bastidas, Lima Este, 2019*. Tuvo como objetivo establecer la correspondencia entre las tácticas metacognitivas y la lectura de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria peruanos. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental correlacional, fue de tipo básica y utilizó el método hipotético – deductivo. La población de estudio estuvo conformada por 180 estudiantes de secundaria y la muestra estuvo conformada por 123 de ellos. La recolección de datos se realizó por medio de dos instrumentos: un cuestionario de eficacia de estrategias metacognitivas y un cuestionario de nivel de lectura de textos escritos en inglés. Los resultados mostraron que el 66% de estudiantes hace uso correcto de las estrategias metacognitivas, mas no el 34% de ellos. Asimismo, el 63% de estudiantes alcanzó un nivel adecuado en la lectura de textos escritos en inglés, mas no el 37% de ellos. La investigación concluyó que existe un vínculo significativo entre las estrategias metacognitivas y lectura de textos escritos en inglés, lo cual se determinó con un coeficiente de correlación de Tau-b de Kendall positivo considerable (0.575) y con un p-valor (0,000) menor que 0.05.

Moreno (2022), en su tesis para de maestría titulada *Estrategias metacognitivas y logros de aprendizaje de inglés en estudiantes de la Institución Educativa 0094 “Shilcayo”, La Banda de Shilcayo, 2022*, tuvo como objetivo determinar la relación entre las variables estrategias metacognitivas y logro de aprendizaje de inglés. Esta investigación fue básica, de nivel descriptiva correlacional y con un diseño no experimental. La población de la investigación se conformó por 143 estudiantes de quinto de secundaria y la muestra se constituyó por 105 estudiantes. Los datos de la variable Estrategias metacognitivas fueron recopilados con la

técnica encuesta y con un instrumento cuestionario. Para los datos de la variable Logros de aprendizaje se utilizó como instrumento el registro de notas. Los resultados del cuestionario de estrategias metacognitivas mostraron que el 58% de estudiantes tuvo un nivel medio de uso de estrategias metacognitivas, el 37% tuvo un nivel alto y el 5% tuvo un nivel bajo. Los resultados del registro de notas mostraron que el 45% de estudiantes se encontró en un nivel En proceso, el 43% se encontró en un nivel Logrado, el 12% se encontró en un nivel En inicio y ningún estudiante se encontró en un nivel Destacado. La investigación concluyó que sí existe una relación entre las estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje de inglés de manera significativa, lo cual se determinó por medio del coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,701 (correlación positiva media). Asimismo, se concluyó que existen relaciones significativas entre las dimensiones Conocimiento de la propia actividad cognitiva (0,600), Planificación (0,685), Supervisión (0,663) y Evaluación (0,554).

1.3. Antecedentes locales

Caruajulca (2025), en su tesis de licenciatura titulada *Estrategias Metacognitivas y el Desempeño de Competencias del Área de Ciencia y Tecnología en alumnos de la I.E. N°82019 “La Florida”, Cajamarca – 2023*, tuvo como objetivo determinar si existe asociación entre las estrategias metacognitivas y el desempeño de las competencias de Ciencia y Tecnología en estudiantes de secundaria. La investigación fue de tipo básica, tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de nivel correlacional. La población y la muestra se conformaron por 30 estudiantes de secundaria. Para el recojo de datos se utilizó la técnica de la encuesta y dos rúbricas con una escala valorativa como instrumentos. Los resultados evidenciaron que el 75% de los estudiantes que presentaban un manejo de estrategias metacognitivas Muy adecuado, también presentó un desempeño Logrado en las competencias del área de Ciencia y

Tecnología. La investigación concluyó que sí existe asociación entre las estrategias metacognitivas y el desempeño de las competencias, lo cual fue demostrado por la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson con p-valor 0,001 (menor que 0,05).

Cholán (2023), en su tesis de doctorado titulada *Habilidades metacognitivas, inteligencia emocional y logros de aprendizaje en las Áreas de Comunicación y Matemática en estudiantes del IV ciclo, de la Institución Educativa N° 82040 “Virgen de la Natividad”, Baños del Inca, 2021*, tuvo como objetivo determinar la relación entre las habilidades metacognitivas y la inteligencia emocional con los logros de aprendizaje. La investigación tuvo un método hipotético-deductivo, un enfoque cuantitativo y fue de tipo descriptiva con diseño correlacional. Se utilizaron tres instrumentos para el recojo de datos de una muestra de 82 estudiantes: un cuestionario de autoevaluación de habilidades metacognitivas, un inventario de inteligencia emocional denominado BarOn ICE NA y un registro de evaluación. En cuanto a los resultados, el 90,2% de estudiantes se ubicó en un nivel alto de habilidades metacognitivas, destacando las habilidades metacognitivas de evaluación en 91,5%, seguido de las habilidades metacognitivas de supervisión en 85,4% y las habilidades metacognitivas de planificación en 79,3%. Se llegó a la conclusión que las habilidades metacognitivas no tienen una relación significativa con los logros de aprendizaje, lo cual se demostró con un valor de 0,167 (correlación débil) del coeficiente Rho de Spearman.

Pérez (2021), en su tesis de maestría titulada *Retroalimentación y metacognición en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Cajamarca – 2021*, tuvo como objetivo identificar la relación que existe entre la retroalimentación y la metacognición en estudiantes de una institución educativa de Cajamarca. Su investigación fue básica y tuvo un enfoque cuantitativo y correlacional bivariado. La muestra de estudio estuvo conformada por 50 estudiantes, a quienes se les aplicó dos instrumentos con escala de tipo Likert. Para la

variable retroalimentación, se aplicó un cuestionario validado por cinco expertos y con un nivel de confiabilidad alta. Para la variable metacognición, se aplicó un cuestionario denominado *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI), el cual estuvo compuesto por 52 ítems. Como resultado se obtuvo que el 28% de los estudiantes alcanzó un nivel alto de conocimiento metacognitivo, el 30% de estudiantes alcanzó un nivel alto de regulación metacognitiva y el 26% de estudiantes alcanzó un nivel alto de evaluación metacognitiva. Se concluyó que no existe una relación significativa entre la retroalimentación y la metacognición, de acuerdo con el estadígrafo de correlación Rho de Spearman, cuyo resultado fue de 0,248 e indicó un nivel de correlación directa débil entre las dos variables.

2. Marco teórico-científico

2.1. Definiciones de Metacognición

El concepto de metacognición apareció en los años setenta, lo cual produjo propuestas variadas para entender cómo funciona y los beneficios que puede traer al aprendizaje el hecho de desarrollar habilidades metacognitivas. Según Zhang (2019), la metacognición se ha definido como la “cognición sobre la cognición” de los estudiantes y ha sido ampliamente aceptada como un marco teórico para investigar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. De acuerdo con el autor, el concepto de metacognición ha sido estudiado ampliamente en contextos educativos, donde se ha demostrado que los estudiantes con un mayor control metacognitivo tienden a tener mejores resultados académicos. Esto incluye tanto el conocimiento de las habilidades cognitivas como la capacidad para regularlas.

Por su parte, Burón (1996) señaló que el término “metacognición” está conformado por dos palabras: “meta” y “cognición”. La palabra “meta” puede comprenderse como “más allá”

y la palabra “cognición” es entendida como “conocimiento”. Por ello, el autor concibió a la metacognición como “más allá del conocimiento”.

Brown (1978) definió la metacognición como “el conocimiento de nuestras cogniciones”. Para el autor, el término “cogniciones” hace referencia a cualquier operación mental que realizan las personas como, por ejemplo, percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, entre otras. Por ello, conceptualizó a la metacognición como el conocimiento que se tiene de todas estas operaciones mentales, es decir qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra y qué factores intervienen en su operatividad.

2.2. Teoría del Conocimiento metacognitivo de Flavell

La teoría de Flavell (1979) sobre el conocimiento metacognitivo ha sido una base fundamental en la investigación sobre cómo las personas, particularmente los estudiantes, manejan y optimizan sus procesos de aprendizaje. Flavell (1979) descubrió que las personas no solo procesan información, sino que también son capaces de reflexionar sobre cómo procesan dicha información y, por ende, poseen un nivel superior de pensamiento. De esta manera, Flavell (1979) definió la metacognición como “el conocimiento que una persona tiene sobre su propio sistema cognitivo y sobre la regulación de sus procesos de aprendizaje” (p. 232). Es decir, el autor concibe a la metacognición como la capacidad del ser humano para reflexionar sobre su propio pensamiento y para supervisar, controlar y regular sus procesos cognitivos. En pocas palabras, se puede decir que la metacognición se refiere a pensar sobre el pensamiento.

Flavell (1979) elaboró una división de la metacognición en tres componentes principales:

1. **Conocimiento metacognitivo:** El conocimiento metacognitivo es el componente más destacado de esta teoría y se refiere al conocimiento que las personas tienen sobre sus propios procesos cognitivos. El conocimiento metacognitivo es fundamental para el aprendizaje efectivo porque permite que los estudiantes sean conscientes de lo que saben, lo que no saben y cómo pueden mejorar su comprensión y desempeño. De acuerdo con el autor, el conocimiento metacognitivo se organiza en tres subcategorías:
 - a) **Conocimiento sobre las personas:** Flavell (1979) sostiene que una persona sabe sobre sí misma como aprendiz y sobre las demás. Por ejemplo, un estudiante puede saber que necesita leer despacio para comprender bien el material, o que ciertos compañeros de clase aprenden mejor a través de la discusión en grupo.
 - b) **Conocimiento sobre las tareas:** Flavell (1979) se refiere a la comprensión sobre la naturaleza de las tareas de aprendizaje. Esto incluye el reconocimiento de la dificultad de una tarea y las estrategias que pueden ser más efectivas para abordarla. Como el caso de un estudiante que entiende que leer un texto científico requiere más concentración que leer una novela.
 - c) **Conocimiento sobre las estrategias:** Flavell (1979) se refiere al conocimiento de las estrategias que pueden ser utilizadas para aprender o recordar información, así como la capacidad para seleccionar la estrategia adecuada para una tarea específica. Por lo tanto, un estudiante puede saber que la repetición espaciada es una estrategia útil para la memorización a largo plazo o que hacer un resumen puede ayudar a comprender mejor un texto.

2. **Experiencia metacognitiva:** Para Flavell (1979) las experiencias metacognitivas son eventos mentales conscientes que ocurren durante las actividades cognitivas de las personas. Estas experiencias pueden ser sentimientos, creencias o reflexiones que surgen cuando una persona está involucrada en una tarea cognitiva. El autor señala que estas experiencias pueden actuar como señales que indican la necesidad de cambiar de estrategia o de abordar la tarea de una manera distinta. Como ejemplo, cuando un estudiante está leyendo un texto complicado y se da cuenta de que no está entendiendo lo que está leyendo, ocurre un momento de experiencia metacognitiva, en el cual dicho estudiante se detiene, reflexiona sobre su comprensión y puede decidir si lee nuevamente o si busca otra fuente de información más sencilla.

3. **Regulación metacognitiva:** Según Flavell (1979), la regulación metacognitiva se refiere a la supervisión y el control de los procesos cognitivos durante el aprendizaje para lograr gestionarlo y tomar decisiones conscientes. Cabe precisar que la regulación metacognitiva es crucial para el aprendizaje autodirigido y efectivo, puesto que permite a los estudiantes ser activos en la mejora continua de sus habilidades cognitivas. De acuerdo con el autor, la regulación metacognitiva incluye tres procesos principales:
 - a) **Planificación:** Según Flavell (1979), consiste en decidir cómo abordar una tarea antes de iniciarla. Es decir, un estudiante competente a nivel metacognitivo puede planificar el tiempo que dedicará a una tarea, las estrategias que utilizará y los recursos que necesitará.
 - b) **Supervisión o monitorización:** Flavell (1979) se refiere a la capacidad de evaluar el progreso durante la realización de una tarea. Esto implica que los estudiantes puedan monitorear su comprensión y ajustar sus estrategias según como les sea

necesario. En ese sentido, si un estudiante detecta que no está avanzando adecuadamente, puede modificar su enfoque.

- c) Evaluación: De acuerdo con Flavell (1979), implica que, una vez completada la tarea, los estudiantes pueden reflexionar sobre su desempeño y determinar si las estrategias que utilizaron fueron efectivas. Dicha reflexión puede originar cambios en futuras aproximaciones a tareas similares.

Flavell (1979) propone algunas estrategias que pueden utilizar los docentes para ayudar a los estudiantes a desarrollar su metacognición. Al enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, se les brinda una poderosa herramienta para convertirse en aprendices más eficientes, autónomos y adaptables.

- Flavell (1979) propone enseñar explícitamente estrategias de aprendizaje: Los estudiantes pueden beneficiarse de la enseñanza directa de técnicas como la organización de la información, la elaboración de resúmenes, los apuntes efectivos y el uso de técnicas de memorización como los mapas conceptuales.
- Flavell (1979) propone fomentar la reflexión: Al final de una tarea, los docentes pueden instar a los estudiantes hacia una reflexión sobre lo que han aprendido, las estrategias que usaron y las mejoras que podrían poner en marcha en el futuro. Esto se puede realizar por medio de diarios de aprendizaje o discusiones grupales.
- Flavell (1979) propone modelar el pensamiento metacognitivo: Los docentes pueden modelar la metacognición de los estudiantes mediante una explicación en voz alta sobre cómo abordar una tarea, cómo planificar, cómo supervisar y cómo evaluar su propio aprendizaje.

La teoría de Flavell (1979) ha tenido un impacto profundo en la educación. Una de las contribuciones más importantes es la idea de que enseñar a los estudiantes a regular y controlar sus propios procesos de aprendizaje puede mejorar su rendimiento académico. Esto ha llevado al desarrollo de programas educativos centrados en el fomento de habilidades metacognitivas, que incluyen enseñar a los estudiantes cómo planificar, monitorizar y evaluar su aprendizaje. Los estudios del autor han demostrado que el desarrollo de habilidades metacognitivas está relacionado con mejoras en el rendimiento académico. Los estudiantes que son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje tienden a ser mejores solucionadores de problemas, muestran mayor independencia en el aprendizaje y son más capaces de transferir habilidades a nuevas situaciones. Además, tienen una mayor capacidad para adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje y pueden enfrentarse de manera más efectiva a tareas desafiantes.

En palabras de Flavell (1979), la metacognición es “el conocimiento de uno sobre los propios procesos y productos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ellos” (p. 231). Si bien esta definición es atribuida como una de las pioneras, otros investigadores han realizado aportes al concepto de metacognición. En la década de los ochenta, Paris et al. (1984) señalaron que la metacognición tiene dos aspectos fundamentales:

1. El conocimiento acerca de la cognición (conciencia): Este conocimiento incluye el conocimiento declarativo, procedimental y condicional.
2. El pensamiento auto-dirigido: Este pensamiento se refiere a la función ejecutiva de la metacognición, la cual se hace tangible a través de la evaluación, la planificación, y la regulación que hace el individuo de las actividades que realiza.

2.3. Características de la metacognición según Burón

Según Burón (1996), el desarrollo de la metacognición se presenta con la manifestación de las siguientes características:

- a. Cuando los estudiantes reconocen los objetivos que quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- b. Cuando los estudiantes seleccionan estrategias para conseguir sus objetivos planteados.
- c. Cuando los estudiantes auto observan su propio proceso de generación de conocimientos para comprobar si las estrategias elegidas fueron las adecuadas.
- d. Cuando los estudiantes evalúan los resultados para saber hasta qué punto han logrado sus objetivos.

De acuerdo con Burón (1996), es importante mencionar que la metacognición constituye un proceso mediante el cual se estimulan los propios procesos cognitivos respecto de lo que se cree y conoce, y se aplican estrategias que procesan nueva información. Este autor coincide con Flavell (1979) y ambos sostienen que el proceso metacognitivo puede ser activado, consciente e inconscientemente, mediante una serie de variables que intervienen en el proceso de regulación cognitiva.

2.4. Metacognición en el rendimiento académico según Veenman y otros

Veenman et al. (2006) realizaron una exploración sobre cómo las habilidades metacognitivas están relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes. Los autores identificaron que los estudiantes más conscientes de sus propios procesos cognitivos y de la regulación de su aprendizaje, tienden a obtener mejores resultados en tareas complejas, como la resolución de problemas.

De acuerdo con Veenman et al. (2006), la metacognición desempeña un papel crucial en tareas de aprendizaje autónomo y resolución de problemas, dado que permite a los estudiantes ser conscientes de sus errores, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias para alcanzar mejores resultados. Para los autores, ello se traduce en un mejor rendimiento en

exámenes, mejores habilidades para estudiar de manera independiente y mayor capacidad para usar el conocimiento en situaciones nuevas.

Los estudios de Veenman et al. (2006) también demostraron que la metacognición puede mejorarse con la práctica. Es decir, los docentes pueden proporcionar a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y recibir retroalimentación sobre sus estrategias para fomentar el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, lo cual conduciría a un mejor desempeño académico.

Veenman et al. (2006) consideran que la metacognición es inherentemente interna y es difícil de ser observada y medida de manera directa, por lo que proponen el uso de varios métodos para evaluarla:

- Cuestionarios y entrevistas: Los cuestionarios estructurados y las entrevistas abiertas son consideradas herramientas tradicionales para evaluar la metacognición porque permiten que los estudiantes reflexionen sobre su propio conocimiento y sus habilidades para gestionar su aprendizaje.
- Tareas y evaluaciones de autorregulación: Las tareas requieren de la resolución de problemas o la toma de decisiones, por medio de los cuales se observan cómo los estudiantes monitorizan y ajustan sus enfoques durante la ejecución de tareas cognitivas.
- Diarios reflexivos: Los diarios reflexivos son una herramienta cualitativa para evaluar la metacognición donde los estudiantes registran sus pensamientos, emociones y estrategias durante el proceso de aprendizaje.

2.5. Dimensiones de la Metacognición

Por su parte, Schraw y Moshman (1995) hicieron una recopilación de teorías metacognitivas y señalaron que la metacognición tiene dos componentes fundamentales: el

conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. De acuerdo con los autores, ambos componentes tienen subprocesos que los conforman.

1. Conocimiento de la cognición: Este primer nivel del modelo es definido como la información que los estudiantes poseen sobre sus propios procesos cognitivos o sobre la cognición en general. Este nivel tiene tres subprocesos: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional, los cuales, en esencia, están relacionados con “saber sobre”, “saber cómo” y “saber por qué y cuándo”, respectivamente.

- El conocimiento declarativo: Este conocimiento está relacionado con el conocimiento acerca de uno mismo como estudiante y la conciencia sobre los factores que afectan el aprendizaje, las estrategias y los recursos empleados para tal fin.
- El conocimiento procedimental: Este conocimiento hace referencia al conocimiento acerca de la ejecución de las habilidades de procedimiento, al uso correcto de las estrategias y los recursos en el proceso de aprendizaje.
- El conocimiento condicional: Este conocimiento se refiere al saber cuándo y por qué utilizar una acción cognitiva por parte de los estudiantes.

2. Regulación de la cognición: Este segundo nivel del modelo incluye los subprocesos de planificación, evaluación y monitoreo.

- La planificación: Este subproceso implica establecer las metas y objetivos de la tarea a realizar, conocer la dificultad de la tarea, así como los mecanismos que requieren los estudiantes para llevarla a cabo.
- El monitoreo: Este subproceso consiste en tener conciencia sobre el avance y la comprensión de la ejecución de tareas mientras se están desarrollando.

- La evaluación: Este subproceso implica realizar una valoración o juicio del éxito o fracaso del aprendizaje y la pertinencia de las estrategias implementadas.
- La organización: Este subproceso consiste en aplicar estrategias y heurísticas que ayudan a los estudiantes a gestionar la información.
- La depuración: Este subproceso está relacionado con las estrategias que se utilizan para corregir errores durante el desarrollo de la tarea.

Es preciso señalar que los dos últimos subprocesos fueron propuestos por Schraw y Dennison (1994). Asimismo, los autores sostuvieron que ninguno de los niveles ni los subprocesos propuestos en todo el modelo deben ser vistos por separado, puesto que se encuentran en constante interacción directa entre ellos.

2.6. Definición del Aprendizaje del idioma inglés

El aprendizaje de un nuevo idioma ha sido objeto de diversas investigaciones científicas que han dado lugar a distintas definiciones, teorías o enfoques. Zierer-Wu (1981) concibe el aprendizaje de idiomas como un proceso de asimilación de información mediante el cual se adquieren nuevos conocimientos, técnicas o habilidades del nuevo idioma, comprendiéndolo y expresándolo en su totalidad. Sin embargo, Zierer-Wu (1981) considera que muchas veces el aprendizaje de un idioma es visto como memorización de reglas y hechos para comprender y manipular la morfología y sintaxis de la lengua extranjera. La mayoría de las interacciones dentro de un salón de clases son iniciadas por un docente, iniciadas por un estudiante o una interacción docente-estudiante. La interacción estudiante-estudiante es mínima. Por eso, los estudiantes son percibidos como adquirientes del conocimiento del lenguaje, pero no de la habilidad comunicativa. Es decir, los estudiantes adquieren pasivamente el nuevo conocimiento sobre el idioma.

Para Rivers (1981), el aprendizaje de un idioma extranjero, como el inglés, requiere de la combinación de habilidades receptivas y productivas, las cuales son fomentadas a través de estrategias didácticas que permiten la transferencia de conocimiento del aula a situaciones comunicativas reales. Por su parte, Nunan (1999) definió el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso activo de construcción de significado, en el cual los estudiantes desarrollan competencia comunicativa a través de la interacción, la práctica significativa y el uso contextual del idioma.

Específicamente sobre el idioma inglés, Harmer (2007) precisó que el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera implica la adquisición de habilidades lingüísticas en un contexto donde el inglés no es el idioma principal de comunicación, lo que requiere un enfoque estructurado basado en la exposición al idioma, la práctica comunicativa y la motivación del estudiante.

2.7. Teoría Conductista de Skinner

El conductismo es una de las primeras teorías psicológicas que tuvo un impacto significativo en el ámbito pedagógico y en la enseñanza de idiomas. Esta teoría se basó en los principios del condicionamiento y sostiene que el aprendizaje de una lengua es el resultado de la formación de hábitos a través de la repetición y el refuerzo. Skinner (1957) propuso que el idioma se adquiere a través del condicionamiento operante, un proceso mediante el cual las respuestas lingüísticas son reforzadas o debilitadas según sus consecuencias. En este sentido, los estudiantes de un nuevo idioma adquieren nuevas estructuras lingüísticas mediante la práctica constante y la retroalimentación positiva o negativa. Por ejemplo, cuando un estudiante produce una oración correctamente, la aprobación del docente actúa como un refuerzo positivo, incrementando la probabilidad de que el estudiante repita la estructura correcta en el futuro.

De acuerdo con Skinner (1957), el aprendizaje de un idioma se basa en la repetición de patrones lingüísticos hasta que estos se convierten en hábitos automáticos. Este principio se aplicó en el desarrollo del método audio-lingual, el cual enfatiza la memorización de estructuras lingüísticas a través de ejercicios repetitivos y el uso de refuerzos para corregir posibles errores. Es decir, el autor sostiene que el aprendizaje de un idioma es el resultado de la asociación entre un estímulo y una respuesta. Esto significa que los estudiantes responden a estímulos lingüísticos específicos con respuestas predecibles.

Skinner (1957) manifiesta que los docentes desempeñan un papel central en la creación de un ambiente de aprendizaje estructurado y controlado, dentro del cual se encargan de proporcionar modelos lingüísticos precisos, reforzar respuestas correctas y corregir errores de los estudiantes usando la lógica repetición-refuerzo.

2.8. Teoría de Adquisición del Lenguaje de Chomsky

Esta teoría fue propuesta por Chomsky (1965), quien argumentó que todas las personas poseen una capacidad innata para adquirir el lenguaje, lo cual se explica cuando los niños pueden aprender cualquier idioma con rapidez y sin alguna instrucción explícita. Chomsky (1965) sostuvo que dicha capacidad es biológica y, por ende, está presente en las personas desde su nacimiento, permitiéndoles procesar y estructurar el lenguaje de manera natural. Para Chomsky (1965) no era suficiente explicar la adquisición de un idioma solo con la exposición lingüística a la que se sometían las personas (input), sino que debe existir un mecanismo innato (estructura) que les permita desarrollar habilidades lingüísticas avanzadas.

Chomsky (1965) postuló que todos los idiomas comparten una estructura subyacente común, la cual fue denominada gramática universal. De acuerdo con el autor, esta gramática contiene principios y parámetros innatos que guían la adquisición de los idiomas. Es decir, que el cerebro humano está predispuesto a identificar estructuras lingüísticas sin alguna instrucción

formal. En otras palabras, las personas no aprenden un idioma desde cero, sino que su cerebro ya se encuentra configurado para identificar patrones lingüísticos y adaptarlos al idioma que están aprendiendo.

En esta perspectiva, Chomsky (1965) presenta una diferenciación de los siguientes dos conceptos:

- Estructura profunda del idioma: Esta estructura representa las reglas abstractas e innatas de la gramática universal.
- Estructura superficial del idioma: Esta estructura es la forma específica que toma una oración en un idioma determinado.

Chomsky (1965) expresa que las personas son capaces de crear oraciones originales que nunca han escuchado, lo cual sugiere que, para el autor, la adquisición del lenguaje no es solo un proceso de imitación, sino que involucra una capacidad cognitiva innata para construir y comprender estructuras sintácticas. Dichas estructuras sintácticas reflejan cómo la estructura profunda se transforma o convierte en estructura superficial.

La gramática universal propuesta por Chomsky (1965) ha servido como base para el desarrollo de metodologías lingüísticas que se usan en la actualidad para la enseñanza y aprendizaje de idiomas como el inglés. Dichas metodologías priorizan una exposición variada al inglés en contextos naturales, lo cual permite que los estudiantes internalicen reglas gramaticales del idioma de manera implícita, sin la necesidad de memorizarlas conscientemente.

2.9. Teoría de la Competencia Comunicativa según Hymes y Canale y Swain

Hymes (1972) sostiene que el dominio de un idioma no se limita al conocimiento de sus reglas gramaticales, sino que también implica la capacidad de usarlo de manera efectiva y

adecuada en diferentes contextos sociales y culturales. Es decir que las personas tenían la capacidad de seleccionar estructuras lingüísticas adecuadas para situaciones comunicativas específicas.

Hymes (1972) concibió la competencia comunicativa como el conocimiento sobre cómo y cuándo usar el lenguaje de manera socialmente apropiada. Según el autor, el aprendizaje de un idioma es un fenómeno sociocultural y no solo se requiere de conocer las reglas gramaticales, sino también de comprender las normas de uso dentro de una comunidad hablante.

Posteriormente, Canale y Swain (1980) propusieron que la competencia comunicativa se conforma de cuatro componentes fundamentales.

1. Competencia gramatical: La competencia gramatical se refiere al conocimiento de las reglas lingüísticas de una lengua, incluyendo la sintaxis, la morfología, la fonología y el léxico. Este componente es esencial para la producción y comprensión de estructuras lingüísticas precisas. Por ejemplo, los estudiantes de inglés con alta competencia gramatical podrán construir oraciones correctamente estructuradas y entender textos escritos y hablados con precisión.
2. Competencia sociolingüística: La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento sobre cómo utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos sociales. Incluye algunos factores como la cortesía, las normas pragmáticas y el conocimiento de variedades dialectales. Por ejemplo, los estudiantes con alta competencia sociolingüística saben cómo utilizar un tono formal en una entrevista y un tono más casual en una conversación con amigos.
3. Competencia discursiva: La competencia discursiva se refiere a la capacidad de producir y comprender discursos coherentes y cohesionados. Incluye el uso adecuado

de conectores, referencias y estructuras textuales para garantizar que el mensaje fluya de manera lógica. Por ejemplo, los estudiantes con alta competencia discursiva pueden participar en conversaciones extensas sin perder el hilo del discurso.

4. **Competencia estratégica:** La competencia estratégica se refiere a la habilidad para compensar deficiencias en el conocimiento del idioma y facilitar la comunicación eficaz. Incluye estrategias como la parafraseo, el uso de gestos, la reformulación y la clarificación de significados. Por ejemplo, los estudiantes con alta competencia estratégica pueden mantener una conversación incluso cuando carecen de ciertos elementos lingüísticos.

La teoría de la competencia comunicativa propuesta por Canale y Swain (1980) ha tenido un impacto significativo en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera y ha sido precursora de la metodología *Communicative Language Teaching* (CLT) o también denominado Enfoque comunicativo, el cual se centra en el uso del idioma en contextos auténticos y en promover la interacción entre estudiantes con medio de actividades de aula como, por ejemplo, el role-play, trabajo colaborativo y conversaciones con nativo hablantes.

2.10. Habilidades lingüísticas del idioma inglés según Borg

De acuerdo con varios autores, existen cuatro habilidades lingüísticas que se desarrollan en el aprendizaje de un nuevo idioma. Borg (2015) define estas cuatro habilidades de la siguiente manera:

1. **Comprensión de textos (Reading):** La comprensión lectora es la capacidad de entender un texto. No solo se trata de conocer el significado de las palabras, sino también comprender el contexto en su totalidad, sabiendo de qué habla, qué quiere transmitir y la información que aporta. Borg (2015) recalca que la comprensión de

textos es la capacidad de comprender, valorar y utilizar textos escritos para lograr objetivos personales y desarrollar el propio conocimiento.

2. **Producción oral (Speaking):** La producción oral se desarrolla para lograr una comunicación efectiva. En el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, se debe tener en cuenta que es necesario lograr ser competente en la emisión y recepción de mensajes. Asimismo, para Borg (2015), esta habilidad genera la expectativa de usar la oralidad de manera creativa y responsable.
3. **Comprensión oral (Listening):** La comprensión oral es una habilidad que requiere de un vocabulario amplio y un buen dominio de las estructuras. Sin embargo, es posible mejorarla por medio de la práctica y de la utilización de ciertas estrategias. Borg (2015) concibe esta habilidad como un proceso y considera que se inicia desde el momento en que se plasman las intenciones e ideas en una plataforma, la cual puede ser física o virtual.
4. **Producción de textos (Writing):** La producción de textos implica un repertorio de destrezas lingüísticas para aplicar procesos cognitivos y metacognitivos en la realización de la tarea. Procesos como, por ejemplo, la elección de un tema y los puntos de vista desde dónde abordarlo. Según Borg (2015), la producción de textos en inglés es considerada una habilidad activa, donde entran en movilización habilidades de planificación, afloramiento de la creatividad y la reflexión. Además, requiere el estudiante se encuentre ampliamente familiarizado con las palabras y expresiones propias del idioma, así como también con un buen uso de la gramática para elaborar textos coherentes.

2.11. Enfoque de desarrollo de competencias según MINEDU

El Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2017) concibe el aprendizaje del idioma inglés desde una perspectiva de desarrollo de capacidades y competencias. Las capacidades son definidas como recursos para actuar de manera competente, que son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Los conocimientos abarcan teorías, conceptos y procedimientos pertenecientes a distintas áreas del saber; las habilidades, ya sean sociales, cognitivas o motoras, representan la destreza para llevar a cabo una tarea de manera efectiva; por último, las actitudes reflejan la predisposición o inclinación para reaccionar de cierta manera ante una situación determinada. Además, MINEDU (2017) define a las competencias facultades para combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico, actuando de manera pertinente y con sentido ético.

En el aprendizaje del idioma inglés se involucra el desarrollo de tres competencias: una competencia de comunicación oral, una competencia de comprensión lectora y una competencia de producción escrita.

2.11.1. Competencia: Se comunica oralmente en inglés

MINEDU (2017) define esta competencia como “una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para comunicar sus ideas y emociones. Se trata de una comprensión y producción eficaz porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que expresa o escucha, para lograr sus propósitos”. (p. 103)

Esta competencia involucra la puesta en marcha de habilidades, conocimientos y actitudes del lenguaje oral por parte de los estudiantes. Asimismo, requiere que tengan un uso adecuado de variadas estrategias conversacionales según el contexto social y cultural que los

rodea. Por lo general, los estudiantes dan sentido a su oralidad participando dentro de espacios de interacción social donde pueden usar un lenguaje oral creativo y responsable.

Esta competencia involucra la combinación apropiada de las siguientes capacidades:

- i. Obtiene información de textos orales: los estudiantes son capaces de recuperar y extraer información explícita expresada por los interlocutores.
- ii. Infiere e interpreta información de textos orales: los estudiantes son capaces de construir el sentido del texto relacionando información explícita e implícita, deducir nueva información y/o completar ciertos vacíos del texto oral. De esta manera, son capaces de interpretar el sentido del texto oral, los recursos verbales, los recursos no verbales y las intenciones de otros interlocutores.
- iii. Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: los estudiantes son capaces de desarrollar ideas adaptándolas al propósito, destinatario, contexto, modos y normas de cortesía. Además, son capaces de organizar la información en función a un tema y relacionar las ideas del texto oral de manera cohesiva.
- iv. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica: los estudiantes son capaces de hacer uso de diversos recursos no verbales (gestos y movimientos corporales) y recursos paraverbales (tono de voz o silencios) de acuerdo a la situación comunicativa, tanto para resaltar ciertos significados, así como para generar determinados efectos al expresarse.
- v. Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores: los estudiantes son capaces de intercambiar los roles de hablante y oyente de manera alternada y dinámica, logrando participar pertinentemente para lograr su propósito comunicativo.

- vi. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral: los estudiantes son capaces de contrastar la forma y el contenido de los textos orales con su experiencia, el contexto donde se encuentra y con otras fuentes de información. Además, son capaces de expresar una opinión personal sobre la forma, el contenido y las intenciones de los otros interlocutores.

2.11.2. Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en inglés

MINEDU (2017) define esta competencia como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Se trata de una comprensión crítica porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que lee a través de procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión”. (p. 106)

Esta competencia involucra la puesta en marcha de habilidades, conocimientos y actitudes de comprensión lectora por parte de los estudiantes. Ellos desarrollan una mayor conciencia sobre las posibilidades y limitaciones del lenguaje, la comunicación y la construcción de significados. Para ello, es fundamental que participen en prácticas sociales de lectura en inglés, lo que les permite interpretar y dar sentido a los textos que leen. Al involucrarse en estas actividades, no solo favorecen su desarrollo integral, sino que también aportan al crecimiento de su comunidad. Los estudiantes pueden acceder a textos escritos en inglés de variados géneros, contextos y formatos.

Esta competencia involucra la combinación apropiada de las siguientes capacidades:

- i. Obtiene información del texto escrito: los estudiantes son capaces de localizar y seleccionar información explícita en textos escritos con un propósito específico.

- ii. Infiere e interpreta información del texto escrito: los estudiantes son capaces de construir el sentido del texto, estableciendo relaciones entre la información explícita e implícita, deducir nueva información y/o completar los vacíos del texto escrito. De esta manera, son capaces de construir un sentido completo del texto escrito, interpretar los recursos textuales, conocer el propósito o intención del autor y establecer una la relación entre su contexto sociocultural y el del texto.
- iii. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los estudiantes son capaces de comparar la forma y contenido del texto escrito con su propia experiencia, su conocimiento y sus diversas fuentes de información. Asimismo, son capaces de emitir su opinión personal sobre la forma y contenido de los textos escritos abordando los efectos que producen, la relación con otros textos escritos y el contexto sociocultural del texto y del lector.

2.11.3. Competencia: Escribe diversos tipos de textos en inglés

MINEDU (2017) define esta competencia como “el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo”. (p. 111)

Esta competencia involucra la puesta en marcha de conocimientos de distinto tipo y recursos provenientes de la experiencia con el lenguaje escrito por parte de los estudiantes. Ellos hacen uso del sistema alfabético y de diversas convenciones de la escritura, además aplican estrategias para expandir ideas y resaltar significados en sus textos. Asimismo, desarrollan una mayor conciencia sobre las posibilidades y limitaciones del lenguaje, la

comunicación y la construcción de sentido, especialmente en un contexto marcado por las nuevas tecnologías, que han transformado la naturaleza de la comunicación escrita. Para dar significado a sus escritos, conciben la escritura como una práctica social que les permite integrarse en diferentes comunidades socioculturales que facilita una interacción creativa y responsable con otros estudiantes.

Esta competencia involucra la combinación apropiada de las siguientes capacidades:

- i. Adecúa el texto a la situación comunicativa: los estudiantes son capaces de considerar el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizarán al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.
- ii. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: los estudiantes son capaces de ordenar de manera lógica las ideas en función a un tema, ampliándolas y complementándolas, así como estableciendo relaciones de cohesión entre ellas.
- iii. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente: los estudiantes son capaces de usar de forma apropiada los recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.
- iv. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito: los estudiantes son capaces de revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con el fin de mejorar su texto escrito. También son capaces de analizar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito, así como la repercusión sobre otras personas.

De acuerdo con MINEDU (2017), la evaluación del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se mide en función a los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en

cada una de las competencias mencionadas. Se identifican los cuatro niveles de logro siguientes:

1. Nivel de logro “En inicio”: Este nivel se logra cuando los estudiantes evidencian un progreso mínimo en la competencia. En este nivel, los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de tareas y necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención por parte del docente.
2. Nivel de logro “En proceso”: Este nivel se logra cuando los estudiantes evidencian un nivel cercano al nivel esperado de la competencia. En este nivel, los estudiantes requieren acompañamiento durante un tiempo razonable por parte del docente.
3. Nivel de logro “Esperado”: Este nivel se logra cuando los estudiantes evidencian el nivel esperado de la competencia. En este nivel, los estudiantes demuestran un manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas durante el tiempo programado.
4. Nivel de logro “Destacado”: Este nivel se logra cuando los estudiantes evidencian un nivel superior al esperado de la competencia. En este nivel, los estudiantes demuestran aprendizajes sobresalientes.

3. Definición de términos básicos

- **Metacognición:** Es el conocimiento que tiene una persona sobre su proceso cognitivo y el uso de dicho conocimiento para el control de los procesos cognitivos (Flavell, 1979).

- **Conocimiento de la cognición:** Es el conocimiento que tienen las personas sobre su propio conocimiento o sobre la cognición en general y tiene como subprocesos el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional que, en esencia, están relacionados respectivamente con “saber sobre”, “saber cómo” y “saber por qué y cuándo” (Schraw y Moshman, 1995).

- **Regulación de la cognición:** Es el conjunto de actividades metacognitivas que ayudan a controlar el pensamiento o el aprendizaje y los tres subprocesos que la conforman son la planeación, el monitoreo y la evaluación (Schraw y Moshman, 1995).

- **Aprendizaje del idioma inglés:** Es la adquisición de habilidades lingüísticas en un contexto donde el inglés no es el idioma principal de comunicación, lo que requiere un enfoque estructurado basado en la exposición al idioma, la práctica comunicativa y la motivación del estudiante (Harmer, 2007).

- **Se comunica oralmente en inglés:** Es la interacción dinámica entre uno o más interlocutores para comunicar sus ideas y emociones. Comprensión y producción eficaz que implica un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que expresa o escucha, para lograr sus propósitos (MINEDU, 2017).

- **Lee diversos tipos de textos escritos en inglés:** Es la interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Comprensión crítica que implica un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que lee a través de procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión (MINEDU, 2017).

- **Escribe diversos tipos de textos en inglés:** Es el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Proceso reflexivo que implica la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo (MINEDU, 2017).

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización y contextualización de la investigación

1.1. Descripción del perfil de la institución educativa o red educativa.

La institución educativa WEZ College fue creada en el año 2014 por el profesor de física y matemática Walter Alfonso Estrada Zafra. En el año 2015, la I.E. WEZ College funcionó en la ciudad de Cajamarca con seis alumnos en los grados de 1° y 2° grado de secundaria. En el año 2016, funcionó con 18 alumnos distribuidos en todos los grados de secundaria y haciendo uso de su propio local ubicado en el jirón Libertadores en el centro poblado de Marcopampa, Paríamarca Baja. Para el año 2017, se consolidó el funcionamiento de 1° a 5° de secundaria gracias a la directora María Isabel Estrada y la profesora Dánnerly Judith Reategui Díaz. Actualmente, la institución cuenta con 75 alumnos del nivel primario y 199 alumnos del nivel secundario, quienes principalmente pertenecen a la población cercana a la zona.

La Institución Educativa “WEZ College” cuenta con 12 salones, una sala de proyecciones, servicios higiénicos para ambos niveles, servicios higiénicos para personas con discapacidad, un comedor, un patio para la práctica deportiva. Además, la Institución Educativa “WEZ College” ha participado en diversos eventos escolares como los siguientes:

- Recreación "Encuentro de dos mundos Atahualpa y Pizarro, 492 años después" – Premio: Atahualpa de Oro.
- Concurso Nacional de Narrativa y Ensayo 2024 – Primer puesto
- Festival EDUCCA 2024: Proyectos ambientales
- CREA UPN: Proyectos innovadores
- Juegos Florales: Artes visuales.

2. Hipótesis de investigación

2.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

2.1. Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

Existe una relación significativa entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

3. Variables de investigación

V1: Metacognición

V2: Aprendizaje del idioma inglés

4. Matriz de Operacionalización de Variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
V1: Metacognición	La metacognición es el conocimiento que una persona tiene sobre su propio sistema cognitivo y sobre la regulación de sus procesos de aprendizaje (Flavell, 1979).	La metacognición se operativiza ejecutando las dimensiones: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición, las cuales serán medidas a través de un inventario de preguntas para determinar el nivel de habilidades metacognitivas presentes en los estudiantes.	Conocimiento de la cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento declarativo (ítems 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46) - Conocimiento procedimental (ítems 3, 14, 27, 33) - Conocimiento condicional (ítems 15, 18, 26, 29, 35) 	<ul style="list-style-type: none"> - La encuesta - Inventario de preguntas - Inventario de Habilidades Metacognitivas
			Regulación de la cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación (ítems 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45) - Organización (ítems 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48) - Monitoreo (ítems 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49) - Depuración (ítems 25, 40, 44, 51, 52) - Evaluación (ítems 7, 19, 24, 36, 38, 50) 	

V2: Aprendizaje del idioma inglés	El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera es la adquisición de habilidades lingüísticas en un contexto donde el inglés no es el idioma principal de comunicación, lo que requiere un enfoque estructurado basado en la exposición al idioma, la práctica comunicativa y la motivación del estudiante (Harmer, 2007).	El aprendizaje del idioma inglés se operativiza ejecutando las dimensiones: Se comunica oralmente en inglés, Lee diversos tipos de textos escritos en inglés y Escribe diversos tipos de textos en inglés, las cuales serán medidas a través de una prueba objetiva para medir el nivel alcanzado o logrado por los estudiantes en dichas competencias.	Se comunica oralmente en inglés	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información - Infiere e interpreta - Adecúa, organiza y desarrolla - Utiliza recursos - Interactúa - Reflexiona y evalúa (Ítems 1, 2, 3, 4 y 5)	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación - Prueba objetiva
			Lee diversos tipos de textos escritos en inglés	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información - Infiere e interpreta - Reflexiona y evalúa (Ítems 6, 7, 8, 9 y 10)	
			Escribe diversos tipos de textos en inglés	<ul style="list-style-type: none"> - Adecúa el texto - Organiza y desarrolla ideas - Utiliza convenciones - Reflexiona y evalúa (Ítems 11, 12, 13, 14 y 15)	

5. Población y muestra

5.1. Población

La población considerada en la presente investigación estuvo conformada por 29 estudiantes de quinto de secundario de la I.E.P “WEZ College”. De acuerdo con Ñaupas et al. (2018), la población es el número total de unidades de estudio que presenten las características necesarias para la investigación, pudiendo ser individuos, grupos de individuos, conjuntos de hechos, fenómenos u otras entidades.

5.2. Muestra

La muestra considerada en la presente investigación fue censal, porque estuvo conformada por los mismos 29 estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”. De acuerdo con Ñaupas et al. (2018), una muestra se refiere a un subconjunto representativo que posee las características necesarias para llevar a cabo el trabajo de investigación.

6. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por cada uno de los mismos estudiantes que conforman la muestra. Arias y Covinos (2021) sostienen que la unidad de análisis se refiere al objeto de estudio de quien se producen los datos o la información para el tratamiento o análisis.

7. Métodos

Ortiz (2004) propone el concepto de método como un conjunto de procedimientos, a través de los cuales se aborda un problema de investigación con el propósito de alcanzar el objetivo definido inicialmente.

En la presente investigación se siguió el método científico y, puntualmente, el método hipotético deductivo. Ruiz (2007) define el método científico como el procedimiento que se sigue en una investigación para plantear objetivos, descubrir conexiones, poder generalizar o profundizar, llegar a demostrar esos objetivos con rigor racional y comprobarlos con técnicas determinadas. Por su parte, Hernández et al. (2014) sostiene que el método hipotético implica un procedimiento deductivo, en el cual las hipótesis son demostradas gracias a un análisis estadístico inferencial.

Además, en esta investigación se empleó el método estadístico. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el método estadístico permite organizar, analizar e interpretar datos cuantitativos con la finalidad de describir fenómenos, establecer relaciones entre variables y fundamentar conclusiones científicas basadas en evidencia empírica.

8. Tipo de investigación

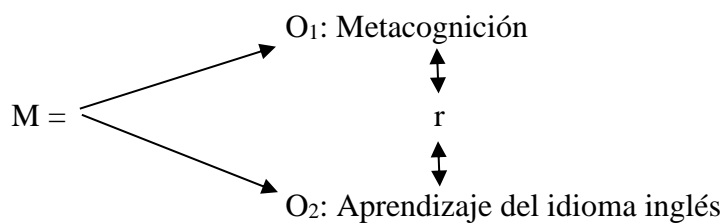
La presente tesis planteó una investigación de tipo básica, debido a que se propone evaluar y formular nuevos conocimientos en principios ya existentes. Su propósito fue referir a las variables sin que se hayan manipulado, sólo se observaron tal y como se manifestaron durante el periodo que duró el estudio. Según CONCYTEC (2019), la investigación de tipo básica está dirigida a un conocimiento más completo a través de la comprensión de los aspectos fundamentales de los fenómenos, de los hechos observables o de las relaciones que establecen los entes.

Además, la presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, dado que las variables se midieron en función a indicadores y valores numéricos. Según Hernández et al. (2014) el enfoque cuantitativo genera un proceso deductivo en el que, a través del tratamiento numérico y el análisis estadístico inferencial, se prueban las hipótesis del estudio.

Asimismo, la investigación es de temporalidad transversal porque observa y mide a las variables en un solo instante o momento determinado. De acuerdo con Hernández et al. (2014), una investigación transversal es aquella en la que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

9. Diseño de investigación

La presente investigación tiene un diseño no experimental descriptivo correlacional. Este diseño sirvió para examinar la correlación entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés. Es decir, la investigación buscó identificar si existe una relación entre la capacidad metacognitiva de los estudiantes y su desempeño en el aprendizaje del idioma inglés. A través de coeficientes correlacionales, se busca determinar si existe una asociación entre las dos variables mencionadas.



Donde:

M = se refiere a la muestra de estudiantes

O = se refiere a las mediciones de las variables

r = se refiere a la relación entre las variables

10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Encuesta para la variable Metacognición, la cual es una técnica establecida por un conjunto de instrucciones estandarizadas de investigación y que recoge y analiza diferentes datos de una determinada muestra, de la cual se acomete explicar una serie de características.

Instrumento: Inventario para la variable Metacognición, validado por Huertas et al. (2014), denominado “Inventario de habilidades metacognitivas”. Este instrumento fue creado por Schraw y Dennison (1994) y validado por Huertas et al. (2014), el cual permite examinar la conciencia metacognitiva de jóvenes y adultos. El mencionado inventario cuenta con 52 ítems distribuidos en dos categorías: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición se encuentra dividido en otras categorías más específicas como el conocimiento declarativo (8 ítems), el conocimiento procedimental (4 ítems) y el conocimiento condicional (5 ítems). La regulación de la cognición tiene como subcategorías a la planificación (7 ítems), la organización (10 ítems), el monitoreo (7 ítems), la depuración (5 ítems) y la evaluación (6 ítems). Este inventario se caracteriza por ser de autoreporte y sus opciones de respuesta se encuentran en una escala tipo Likert con los siguientes enunciados: 1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4. De acuerdo y 5. Completamente de acuerdo. El inventario fue aplicado a la muestra de 29 estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”.

Técnica: Evaluación para la variable Aprendizaje del idioma inglés, la cual establece un nivel de desempeño en conocimientos o desarrollo de habilidades sobre una determinada muestra.

Instrumento: Prueba objetiva para la variable Aprendizaje del idioma inglés, previamente validada, la cual cuenta con 15 ítems distribuidos en tres dimensiones: Se comunica oralmente en inglés (5 ítems), Lee diversos tipos de textos escritos en inglés (5 ítems), Escribe diversos tipos de textos en inglés (5 ítems). Las respuestas de los estudiantes fueron calificadas en una

escala compuesta por cuatro niveles de logro de aprendizaje: En inicio (C), En proceso (B), Esperado (A) y Destacado (AD).

11. Técnicas para el procesamiento de análisis de los datos

Posterior a la recolección de datos obtenidos, se procedió a la elaboración de una base de datos en el programa Microsoft Excel, en el cual se ingresaron todos los datos obtenidos de los instrumentos para lograr su adecuado y automático procesamiento. Los datos también se importaron al programa estadístico SPSS versión 27 para una consolidación de datos, los mismos que se muestran en tablas y figuras expresando los resultados, frecuencias y porcentajes.

12. Validez y confiabilidad

La consistencia interna del instrumento Inventario de Habilidades Metacognitivas se evaluó por medio del estadístico alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0,914, el cual indicó una alta confiabilidad. Es decir, el instrumento sí reflejó consistencia interna. La consistencia interna del instrumento prueba objetiva de Aprendizaje del idioma inglés fue evaluada por medio del estadístico Kuder Richardson 20 (KR-20), cuyo resultado fue de 0.668, el cual indicó una alta confiabilidad. Es decir, el instrumento sí reflejó consistencia interna.

Inventario de Habilidades Metacognitivas	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,914	52

Prueba objetiva de Aprendizaje del idioma inglés	
Kuder Richardson 20	Nº de elementos
0,668	15

La validez de los dos instrumentos fue determinada por medio del juicio de dos expertos, quienes tuvieron calificaciones muy favorables (100%) sobre la coherencia, adecuación y claridad de los ítems.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS

1. Resultados de las variables de estudio

Variable 1: Metacognición

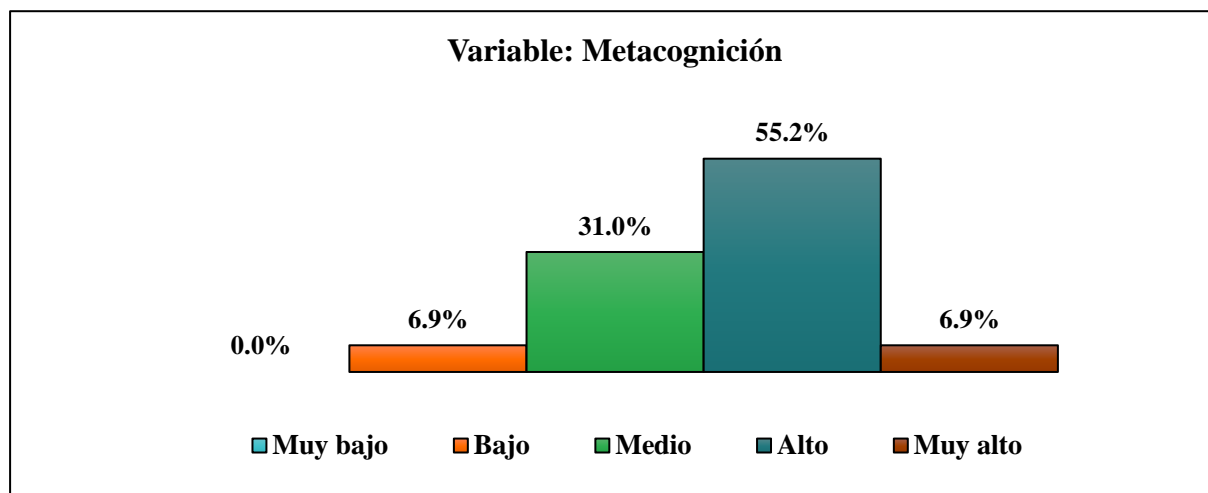
Tabla 1

Nivel de la variable Metacognición en los estudiantes

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	52-93	0	0,0%
Bajo	94-135	2	6,9%
Medio	136-177	9	31,0%
Alto	178-219	16	55,2%
Muy alto	220-260	2	6,9%
Totales		29	100%

Figura 1

Nivel de la variable Metacognición en los estudiantes



Interpretación

La Tabla 1 y Figura 1 muestran el nivel de metacognición alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. El 6,9% de los estudiantes logró un nivel muy alto de habilidades metacognitivas, el 55,2% logró un nivel alto, el 31% logró un nivel medio, el 6,9% logró un nivel bajo y ningún estudiante logró un nivel muy bajo. Entonces, la mayoría de los estudiantes obtuvo un nivel adecuado de metacognición.

Dimensión 1: Conocimiento de la cognición

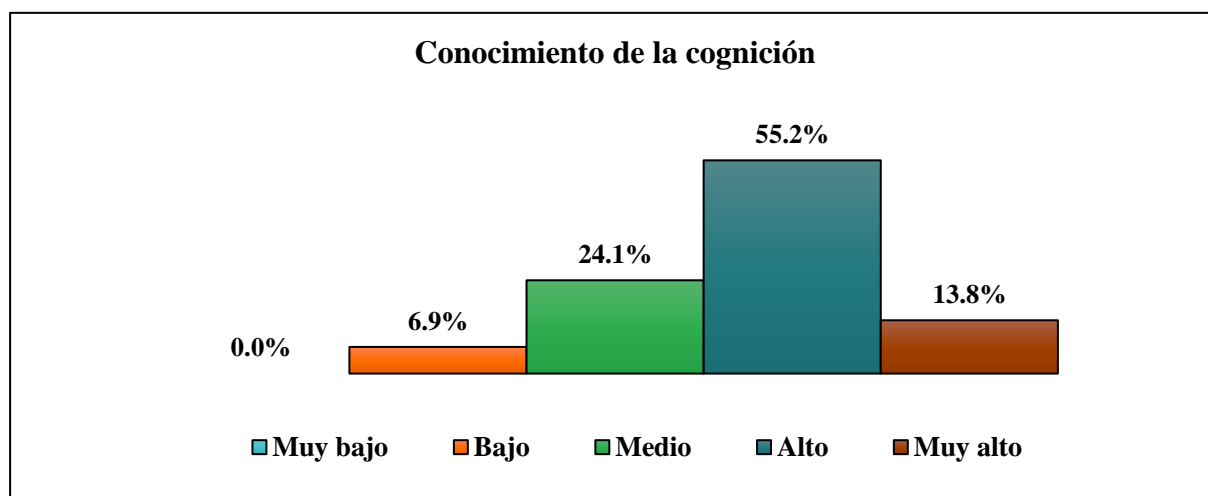
Tabla 2

Nivel de la dimensión Conocimiento de la cognición en los estudiantes

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	17-30	0	0,0%
Bajo	31-44	2	6,9%
Medio	45-58	7	24,1%
Alto	59-72	16	55,2%
Muy alto	73-85	4	13,8%
Totales		29	100%

Figura 2

Nivel de la dimensión Conocimiento de la cognición en los estudiantes



Interpretación

La Tabla 2 y Figura 2 muestran el nivel de conocimiento de la cognición alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. El 13,8% de los estudiantes logró un nivel muy alto de conocimiento de la cognición, el 55,2% logró un nivel alto, el 24,1% logró un nivel medio, el 6,9% logró un nivel bajo y ningún estudiante logró un nivel muy bajo. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes tiene un nivel adecuado de conocimiento de la metacognición.

Dimensión 2: Regulación de la cognición

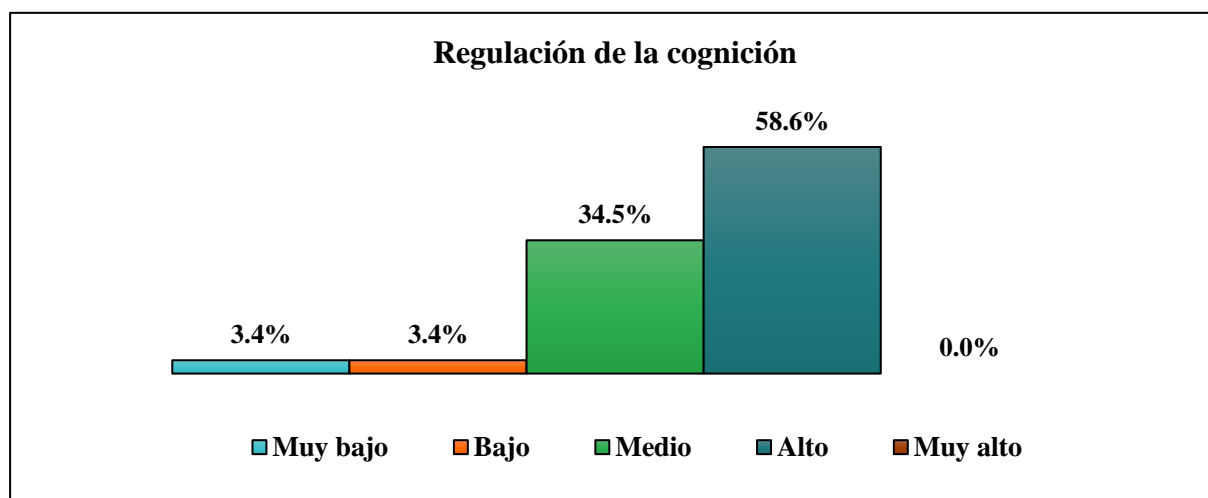
Tabla 3

Nivel de la dimensión Regulación de la cognición en los estudiantes

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	35-63	1	3,4%
Bajo	64-91	1	3,4%
Medio	92-119	10	34,5%
Alto	120-147	17	58,6%
Muy alto	148-175	0	0,0%
Totales		29	100%

Figura 3

Nivel de la dimensión Regulación de la cognición en los estudiantes



Interpretación

La Tabla 3 y Figura 3 muestran el nivel de regulación de la cognición alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. Ningún estudiante logró un nivel muy alto de regulación de la cognición, el 58,6% de los estudiantes logró un nivel alto, el 34,5% logró un nivel medio, el 3,4% logró un nivel bajo y el 3,4% logró un nivel muy bajo. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes tiene un nivel adecuado de regulación de la metacognición.

Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés

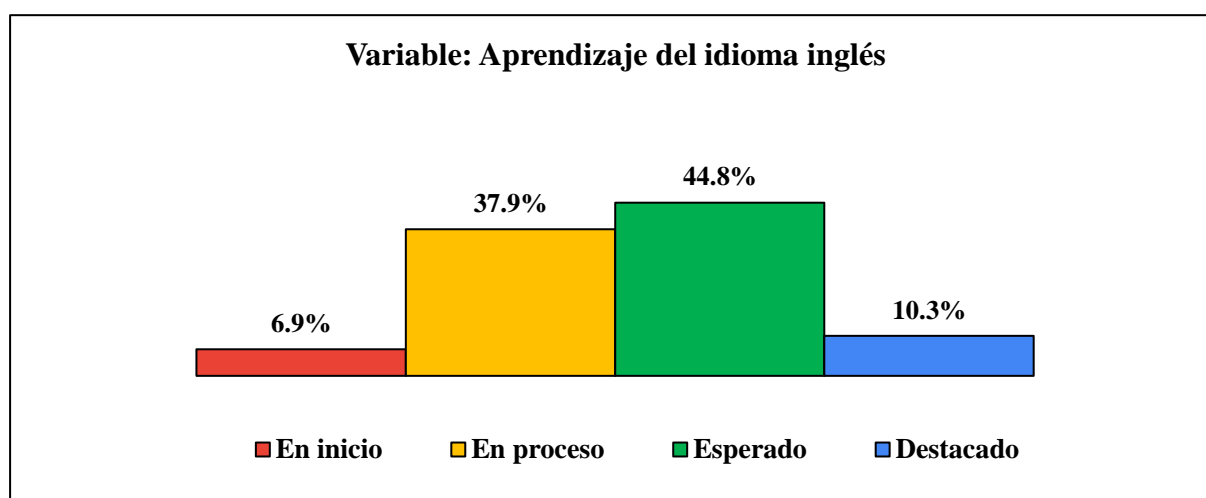
Tabla 4

Nivel de la variable Aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes

Calificación	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
AD	Destacado	3	10,3%
A	Esperado	13	44,8%
B	En proceso	11	37,9%
C	En inicio	2	6,9%
Totales		29	100%

Figura 4

Nivel de la variable Aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes



Interpretación

La Tabla 4 y Figura 4 muestran el nivel de aprendizaje del idioma inglés alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. El 10,3% de estudiantes logró un nivel destacado de aprendizaje del idioma inglés, el 44,8% logró un nivel esperado, el 37,9% logró un nivel en proceso y el 6,9% logró un nivel en inicio. Es decir, la mayoría de los estudiantes obtuvo un nivel satisfactorio del idioma inglés.

Dimensión 1: Se comunica oralmente en inglés

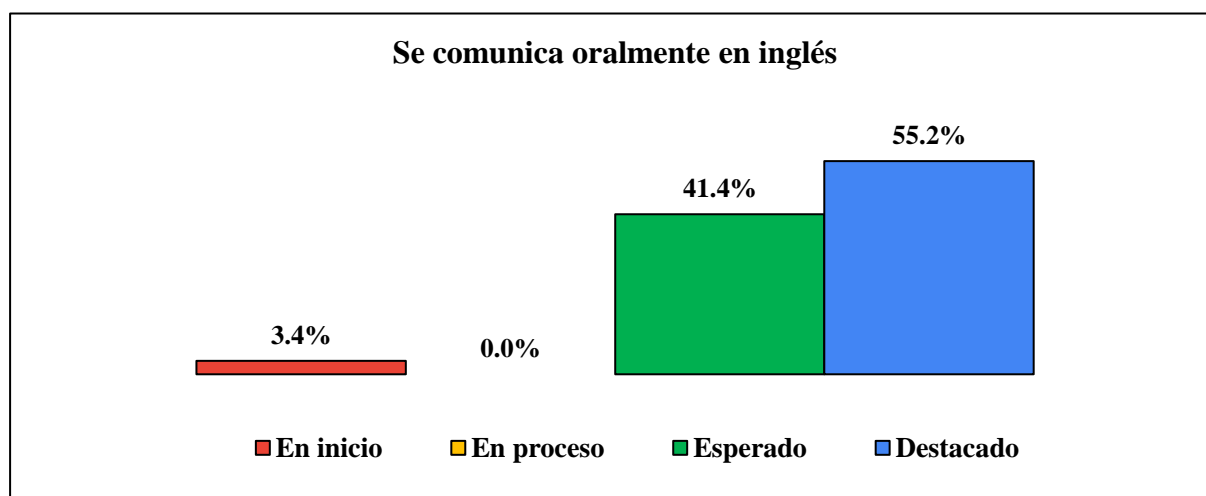
Tabla 5

Nivel de la dimensión Se comunica oralmente en inglés

Calificación	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
AD	Destacado	16	55,2%
A	Esperado	12	41,4%
B	En proceso	0	0,0%
C	En inicio	1	3,4%
Totales		29	100%

Figura 5

Nivel de la dimensión Se comunica oralmente en inglés



Interpretación

La Tabla 5 y Figura 5 muestran el nivel de la competencia Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. El 55,2% de estudiantes logró un nivel destacado en esta competencia, el 41,4% logró un nivel esperado, ningún estudiante logró un nivel en proceso y el 3,4% logró un nivel en inicio. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes obtuvo un nivel satisfactorio en la competencia oral del idioma inglés.

Dimensión 2: Lee diversos tipos de textos escritos en inglés

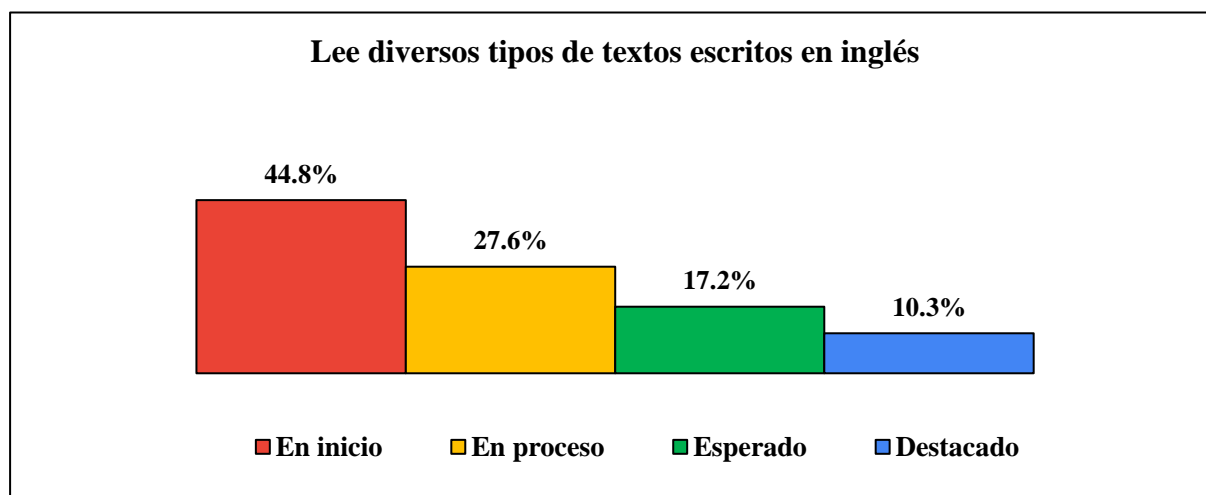
Tabla 6

Nivel de la dimensión Lee diversos tipos de textos escritos en inglés

Calificación	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
AD	Destacado	3	10,3%
A	Esperado	5	17,2%
B	En proceso	8	27,6%
C	En inicio	13	44,8%
Totales		29	100%

Figura 6

Nivel de la dimensión Lee diversos tipos de textos escritos en inglés



Interpretación

La Tabla 6 y Figura 6 muestran el nivel de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. El 10,3% de estudiantes logró un nivel destacado en esta competencia, el 17,2% logró un nivel esperado, el 27,6% logró un nivel en proceso y el 44,8% logró un nivel en inicio. Entonces, la mayoría de los estudiantes obtuvo un nivel deficiente en la competencia lectora del idioma inglés.

Dimensión 3: Escribe diversos tipos de textos en inglés

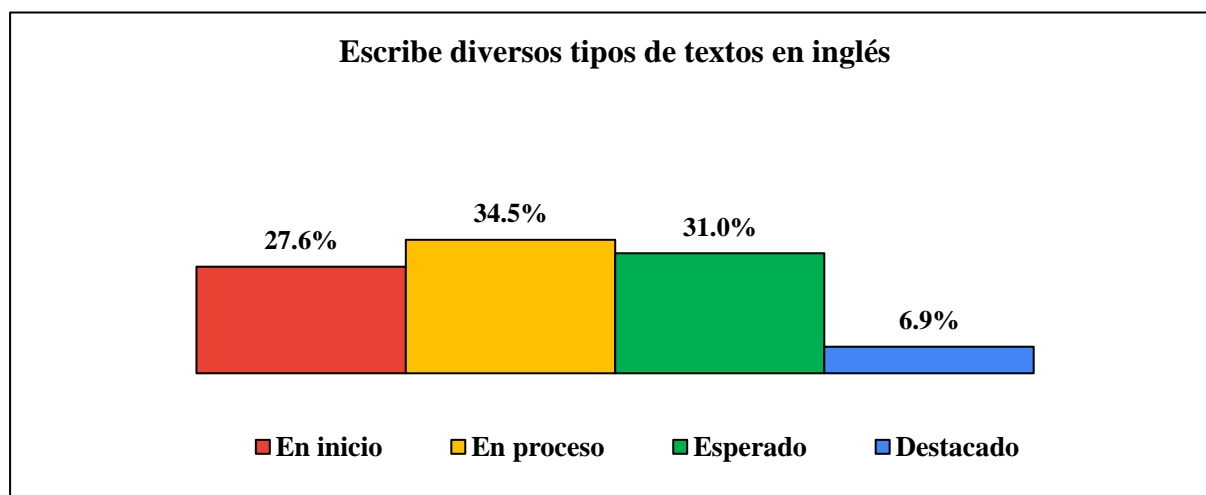
Tabla 7

Nivel de la dimensión Escribe diversos tipos de textos en inglés

Calificación	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
AD	Destacado	2	6,9%
A	Esperado	9	31,0%
B	En proceso	10	34,5%
C	En inicio	8	27,6%
Totales		29	100%

Figura 7

Nivel de la dimensión Escribe diversos tipos de textos en inglés



Interpretación

La Tabla 7 y Figura 7 muestran el nivel de la competencia Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera alcanzado por los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”. El 6,9% de estudiantes logró un nivel destacado en esta competencia, el 31% logró un nivel esperado, el 34,5% logró un nivel en proceso y el 27,6% logró un nivel en inicio. Es decir, la mayoría de los estudiantes obtuvo un nivel moderado en la competencia de escritura del idioma inglés.

2. Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad

Como un paso previo a la prueba de hipótesis, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (muestra menor a 50) para conocer si los datos obtenidos de los estudiantes tienen una distribución paramétrica o no paramétrica.

Tabla 8

Resultados de la prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable 1: Metacognición	0,939	29	0,092
Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés	0,919	29	0,029

Ho: Los datos provienen de una distribución normal. Solo se cumple si $\text{sig} > 0,05$

Ha: Los datos no provienen de una distribución normal. Solo se cumple si $\text{sig} \leq 0,05$

El resultado de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk sobre los datos obtenidos de la variable Metacognición indicó un valor de significancia igual a 0,092, el cual fue superior a 0,05; por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula (Ho) y se rechazó la hipótesis alterna (Ha). En ese sentido, se determinó que los datos obtenidos de la variable Metacognición tienen una distribución paramétrica. El resultado de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk sobre los datos obtenidos de la variable Aprendizaje del idioma inglés indicó un valor de significancia igual a 0,029, el cual fue inferior a 0,05; por lo tanto, se aceptó la hipótesis alterna (Ha) y se rechazó la hipótesis nula (Ho). En ese sentido, se determinó que los datos obtenidos de la variable Aprendizaje del idioma inglés tienen una distribución no paramétrica. Los resultados de la prueba de normalidad sugirieron que se utilice el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis general

HG: Existe una relación significativa entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

Tabla 9

Correlación entre Metacognición y Aprendizaje del idioma inglés

		Variable 1: Metacognición	Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés
Rho de Spearman	Variable 1: Metacognición	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,423
		N	0,022
			29
			29

Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés	Coeficiente de correlación	,341	1,000
	Sig. (bilateral)	0,040	
	N	29	29

En la Tabla 10, se muestra el resultado del valor de significancia (bilateral) de 0,040, el cual es menor que 0,050. Por ello, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis específica 1. Asimismo, el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman fue de 0,341. Entonces, se concluyó que sí existe una correlación positiva baja entre la dimensión Conocimiento de la cognición y la variable Aprendizaje del idioma inglés.

Prueba de hipótesis específica 2

HE2: Existe una relación significativa entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.

Tabla 11

Correlación entre Regulación de la cognición y Aprendizaje del idioma inglés

		Dimensión 2: Regulación de la cognición	Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés
Rho de Spearman	Dimensión 2: Regulación de la cognición	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,435
		N	0,018
			29
			29

Variable 2: Aprendizaje del idioma inglés	Coeficiente de correlación	,435	1,000
	Sig. (bilateral)	0,018	
	N	29	29

En la Tabla 11, se muestra el resultado del valor de significancia (bilateral) de 0,018, el cual es menor que 0,050. Por ello, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis específica 2. Asimismo, el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman fue de 0,435. Entonces, se concluyó que sí existe una correlación positiva moderada entre la dimensión Regulación de la cognición y la variable Aprendizaje del idioma inglés.

3. Análisis y discusión de resultados

La presente investigación se propuso como objetivo general determinar la relación que existe entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, lo cual fue demostrado estadísticamente por medio del coeficiente Rho de Spearman, con un valor de 0,423, indicando un nivel de correlación positiva moderada entre las dos variables mencionadas. Este hallazgo se condice con los resultados de la investigación de Carita (2019), quien se fijó como objetivo establecer la correspondencia entre las tácticas metacognitivas y la lectura de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria y demostró estadísticamente, por medio del coeficiente de correlación de Tau-b de Kendall con un valor de 0.575, que existe un vínculo positivo considerable entre las dos variables de estudio. Así también, el presente hallazgo coincide con los resultados encontrados por Tipo (2022), quien se fijó como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa internacional ELIM y demostró

estadísticamente, por medio del coeficiente de Pearson con un valor de 0,791, que existe una correlación positiva y alta entre las dos variables de estudio. Además, este hallazgo también se confirma con los resultados de Moreno (2022), quien se fijó como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje de inglés en estudiantes de la Institución Educativa 0094 “Shilcayo” y demostró estadísticamente, por medio del coeficiente Rho de Spearman con un valor de 0,701, que existe una correlación positiva media entre las dos variables de estudio. Los resultados correlacionales anteriores sugieren que aquellos estudiantes que emplearon las estrategias metacognitivas de manera efectiva también son aquellos que tendieron a tener un mejor nivel de logro en el aprendizaje del idioma inglés. Desde una perspectiva teórica, Flavell (1979) confirma que el desarrollo de habilidades metacognitivas está relacionado con mejoras en el rendimiento académico porque los estudiantes conscientes de su aprendizaje suelen ser mejores y más independientes al solucionar problemas, adaptándose de manera más efectiva a contextos y tareas desafiantes. Lo anterior también se respalda con lo expresado por Zhang (2019) en cuanto a que los estudiantes con un mayor control metacognitivo, tanto en el conocimiento de sus habilidades cognitivas como su capacidad para regularlas, tienden a lograr mejores resultados académicos. Finalmente, Harmer (2007) ratifica lo antes mencionado, al considerar que los estudiantes que son conscientes sobre cómo aprenden y ajustan sus estrategias de aprendizaje son los que tienen más probabilidades de alcanzar altos niveles de competencia en un nuevo idioma, es decir su éxito en el aprendizaje del idioma dependerá parcialmente de su capacidad para emplear estrategias metacognitivas.

La presente investigación se propuso como primer objetivo específico determinar la relación que existe entre la dimensión conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, lo cual fue

demostrado estadísticamente por medio del coeficiente Rho de Spearman, con un valor de 0,341, indicando un nivel de correlación positiva baja entre la dimensión y la variable mencionadas. Este hallazgo va en la misma dirección que los resultados de Moreno (2022), quien se fijó como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje de inglés en estudiantes de la Institución Educativa 0094 “Shilcayo” y demostró estadísticamente, por medio del coeficiente Rho de Spearman con un valor de 0,600, que existe una correlación positiva media entre la dimensión conocimiento de la propia actividad cognitiva y el logro de aprendizaje de inglés. Del mismo modo, este hallazgo se condice con los resultados de Bursali y Oz (2018), quienes se fijaron como objetivo descubrir el papel de las metas de aprendizaje en la conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios del Programa de Enseñanza del Idioma Inglés y demostraron estadísticamente, por medio del coeficiente de Pearson con un valor de 0,565, que existe una correlación significativa entre las dos variables mencionadas. Los resultados correlacionales anteriores sugieren que, relativamente, aquellos estudiantes que tuvieron un mayor conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos también son aquellos que demuestran un nivel más alto de logro en su aprendizaje del idioma inglés. Lo mencionado concuerda con lo dicho por Flavell (1979) sobre que el conocimiento metacognitivo es fundamental para el aprendizaje efectivo porque permite que los estudiantes sean conscientes de lo que saben, lo que no saben y cómo pueden mejorar su comprensión y desempeño. Además, Zhang (2019) confirma lo hallado al considerar que el uso adecuado de estrategias metacognitivas se asocia con un mejor rendimiento en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que estas estrategias permiten a los estudiantes tener conocimiento de su proceso de aprendizaje según sea necesario. Incluso Skinner (1975) expresó que la producción y comprensión de un idioma están influenciadas por estímulos y refuerzos; sin embargo, los estudiantes que conocen sus propios procesos mentales y adaptan sus respuestas a las circunstancias del ambiente, mejoran su rendimiento.

La presente investigación se propuso como segundo objetivo específico determinar la relación que existe entre la dimensión regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, lo cual fue demostrado estadísticamente por medio del coeficiente Rho de Spearman con un valor de 0,435, indicando un nivel de correlación positiva moderada entre la dimensión y la variable mencionadas. Este hallazgo es afín a los resultados encontrados por Moreno (2022), quien se fijó como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el logro de aprendizaje de inglés en estudiantes de la Institución Educativa 0094 “Shilcayo” y demostró estadísticamente por medio del coeficiente Rho de Spearman, con valores de 0,685, 0,663 y 0,554, que existe una correlación positiva media entre la dimensión planificación, la dimensión supervisión y la dimensión evaluación con la variable logro de aprendizaje de inglés, respectivamente. Igualmente, el hallazgo coincide con los resultados de Huacani (2024), quien tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria y demostró estadísticamente por medio del coeficiente Rho de Spearman, con un valor de 0,271, que existe una relación positiva baja entre la regulación metacognitiva y el aprendizaje del idioma inglés. Los resultados correlacionales anteriores sugieren que aquellos estudiantes que tomaron decisiones conscientes sobre cuándo y cómo regular su conocimiento, también son aquellos que presentaron un mayor logro en el aprendizaje del idioma inglés. Flavell (1979) confirma lo anterior al precisar que la regulación metacognitiva es crucial para el aprendizaje autodirigido y efectivo porque permite a los estudiantes ser activos en la mejora continua de sus habilidades cognitivas. Asimismo, lo hallado concuerda con Schraw y Dennison (1994) al manifestar que las habilidades metacognitivas, que incluyen la planificación, monitoreo y evaluación del propio proceso de aprendizaje, son cruciales para el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que tienen un mayor control sobre su aprendizaje. Finalmente, el hallazgo se sustenta con lo

postulado por Nunan (1999), quien sostuvo que el aprendizaje de un idioma es un proceso dinámico y metacognitivo, en el cual los estudiantes exitosos requieren desarrollar habilidades para planificar, monitorear y evaluar su propio progreso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe una relación significativa entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, lo cual se evidenció por medio del coeficiente Rho de Spearman con un valor de 0,423 indicando un nivel de correlación positiva moderada.
2. Se determinó que existe una relación significativa entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, lo cual se evidenció por medio del coeficiente Rho de Spearman con un valor de 0,341 indicando un nivel de correlación positiva baja.
3. Se determinó que existe una relación significativa entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, lo cual se evidenció por medio del coeficiente Rho de Spearman con un valor de 0,435 indicando un nivel de correlación positiva moderada.

SUGERENCIAS

1. Al Director de la UGEL - Cajamarca que se incluya a la metacognición como un tema medular en los planes de capacitación curriculares, de tal manera que exista una mejor guía para los docentes de su jurisdicción.
2. Al Director de la Institución Educativa Privada “WEZ College” que implemente más capacitaciones sobre estrategias metacognitivas para seguir promoviendo la personalización educativa de sus docentes, así como la inclusión de la metacognición en el aprendizaje del idioma inglés.
3. A los docentes de la Institución Educativa Privada “WEZ College” que sigan implementando la enseñanza de estrategias metacognitivas en sus aulas, por medio de ejercicios de autorreflexión y cuestionarios breves sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting
- Bonilla, M. y Díaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 42(2), p. 667 - 677. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education*. Research and Practice.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology (vol. 1)*. Erlbaum.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Bursali, N. y Oz, H. (2018). The Role of Goal Setting in Metacognitive Awareness as a Self-Regulatory Behavior in Foreign Language Learning. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(3), p. 662 – 671. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258473>
- Cambridge Assessment English. (2018). *Sample reading tasks for Cambridge English examinations*. Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), p. 1-47.
- Carita, L. (2019). Estrategias metacognitivas y lectura de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa Micaela Bastidas, Lima Este, 2019. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40415>

- Caruajulca, C. (2025). Estrategias Metacognitivas y el Desempeño de Competencias del Área de Ciencia y Tecnología en alumnos de la I.E. N°82019 “La Florida”, Cajamarca – 2023. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/7945>
- Cholán, C. (2023). *Habilidades metacognitivas, inteligencia emocional y logros de aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática en estudiantes del IV ciclo, de la Institución Educativa N° 82040 “Virgen de la Natividad”, Baños del Inca, 2021* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Cajamarca]. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/5930>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC]. (2019). *Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica*. https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- EF English Proficiency Index (2024). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Edición 2024.
- Ello.org. (2021). *English course for beginners: Present simple conversations (A2)*. Ello Productions.
- Ethnologue (2025). *What is the most spoken language?*. Edición 2025.
- Flavell, J. (1979). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235.
- Goh, M. y Vandergrift, L. (2021). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429287749>

- García, I., Vecorena, N. y Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima Metropolitana. *Educación*, 28(55), p. 80-102. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.004>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill
- Huacani, G. (2024). *Metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de una Institución Educativa, 2024*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/153956>
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento Inventario de habilidades metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 5(10), p. 55-74. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin.
- Martínez, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), p. 204 - 213. <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Moreno, V. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), p. 41-52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>

- Moreno, M. (2022). *Estrategias metacognitivas y logros de aprendizaje de inglés en estudiantes de la Institución Educativa 0094 "Shilcayo", La Banda de Shilcayo, 2022*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96724>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle & Heinle.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, Cualitativa y Redacción de la Tesis (Ed. 5ta ed.)*. Ediciones de la U.
- Ortiz Uribe, F. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. LIMUSA NORIEGA EDITORES.
- Paris, S., Cross, D. y Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239–1252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Pérez, E. (2021). *Retroalimentación y metacognición en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Cajamarca-2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/70859>
- Prado, D. y Escalante, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), p. 140–147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. University of Chicago Press.
- Ruiz, R. (2007). *El método científico y sus etapas*. México.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>

- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19(1), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Tipo, M. (2022). *Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa internacional ELIM del distrito de Miraflores, Arequipa, 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/14769>
- Valizadeh, F. y Farvardin, M. (2020). La relación entre la conciencia metacognitiva y el rendimiento en la comprensión auditiva en L2 en estudiantes de secundaria. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(6), p.40-46. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2020.3.6.5>
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. y Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: Conceptual and methodological perspectives*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-0001-1>
- Yarleque, E. (2021). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los alumnos del primar año de secundaria de la Institución Educativa N° 20801 – Irrigación Santa Rosa – 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/5283>
- Yelgec, N. y Dagyar, M. (2020). Modelado de ecuaciones estructurales de la conciencia metacognitiva, creencias de autoeficacia y ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de secundaria. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), p. 127 – 148. <https://doi.org/10.33200/ijcer.657172>

Yuah, V. y Tacksoo, S. (2019). Perfil de la conciencia metacognitiva y la motivación académica de los estudiantes de una segunda lengua para escuchar con éxito: un análisis de clase latente. *Learning and Individual Differences*, 70 (1), p. 62 – 75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.007>.

Zhang, D. (2019). *Metacognition and Self-Regulated Learning (SRL) in Second/Foreign Language Teaching*. Washington. Obtenido de https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-02899-2_47?noAccess=true

Zierer-Wu, C. (1981). *La situación de la enseñanza de idiomas en el Perú*. Centro Virtual Cervantes Boletín AEPE, 1 (25), p. 51 – 59. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_25_14_81/boletin_25_14_81_08.pdf

APÉNDICES Y ANEXOS

Apéndice 1. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos	Metodología
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”, Cajamarca, 2024?</p> <p>Problemas Derivados ¿Cuál es la relación entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”, Cajamarca, 2024?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.</p> <p>Objetivos Específicos Determinar la relación entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.</p>	<p>Hipótesis General Existe una relación significativa entre la metacognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.</p> <p>Hipótesis Específicas Existe una relación significativa entre el conocimiento de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.</p>	V1: Metacognición	<p>Conocimiento de la cognición</p> <p>Regulación de la cognición</p>	<p>- Conocimiento declarativo - Conocimiento procedimental - Conocimiento condicional</p> <p>- Planificación - Organización - Monitoreo - Depuración - Evaluación</p>	<p>Encuesta</p> <p>Inventario</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental – descriptiva correlacional</p>

<p>¿Cuál es la relación entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P “WEZ College”, Cajamarca, 2024?</p>	<p>Determinar la relación entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la regulación de la cognición y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto de secundaria de la I.E.P. “WEZ College”, Cajamarca, 2024.</p>	<p>V2: Aprendizaje del idioma inglés</p>	<p>Competencia: Se comunica oralmente en inglés</p> <p>Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en inglés</p> <p>Competencia: Escribe diversos tipos de textos en inglés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información - Infiere e interpreta - Adecúa, organiza y desarrolla - Utiliza recursos - Interactúa - Reflexiona y evalúa <ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información - Infiere e interpreta - Reflexiona y evalúa <ul style="list-style-type: none"> - Adecúa el texto - Organiza y desarrolla ideas - Utiliza convenciones - Reflexiona y evalúa 	<p>Evaluación</p> <p>Prueba objetiva</p>	
---	--	---	--	--	--	--	--

Apéndice 2: Instrumento de la variable Metacognición

Inventario de Habilidades Metacognitivas

El presente inventario es absolutamente confidencial y los resultados serán únicamente empleados para propósitos de investigación. Coloca los siguientes datos:

Grado y sección: _____ Fecha: _____

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre tu comportamiento o actitudes más comunes con respecto al curso de inglés. Lee detenidamente cada enunciado y responde qué tanto te describe a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor contesta todos los enunciados. No te detengas demasiado tiempo en alguno, si tienes dudas, anota tu primera impresión.

En cada afirmación marca de 1 a 5 teniendo en cuenta que:

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	1	2	3	4	5
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	1	2	3	4	5
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	1	2	3	4	5
4. Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea	1	2	3	4	5
5. Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	1	2	3	4	5
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	1	2	3	4	5
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	1	2	3	4	5
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender	1	2	3	4	5
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
12. Soy bueno para organizar información	1	2	3	4	5
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	1	2	3	4	5
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico	1	2	3	4	5
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	1	2	3	4	5
16. Sé qué esperan los profesores que yo aprenda	1	2	3	4	5
17. Se me facilita recordar la información	1	2	3	4	5
18. Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	1	2	3	4	5
20. Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	1	2	3	4	5
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	1	2	3	4	5
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	1	2	3	4	5
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	1	2	3	4	5
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5
26. Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	1	2	3	4	5
27. Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	1	2	3	4	5
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso	1	2	3	4	5
29. Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	1	2	3	4	5
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	1	2	3	4	5
31. Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	1	2	3	4	5
32. Me doy cuenta de si he entendido algo o no.	1	2	3	4	5
33. Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si entiendo	1	2	3	4	5
35. Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia	1	2	3	4	5
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	1	2	3	4	5
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	1	2	3	4	5
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	1	2	3	4	5
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	1	2	3	4	5
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	1	2	3	4	5
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	1	2	3	4	5
44. Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	1	2	3	4	5
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	1	2	3	4	5
46. Aprendo más cuando me interesa el tema	1	2	3	4	5
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	1	2	3	4	5
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	1	2	3	4	5
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no	1	2	3	4	5
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	1	2	3	4	5
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	1	2	3	4	5
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	1	2	3	4	5

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46
	Conocimiento procedimental	3, 14, 27, 33
	Conocimiento condicional	15, 18, 26, 29, 35
Regulación de la cognición	Planificación	4, 6, 8, 22, 23, 42, 45
	Organización	9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48
	Monitoreo	1, 2, 11, 21, 28, 34, 49
	Depuración	25, 40, 44, 51, 52
	Evaluación	7, 19, 24, 36, 38, 50

Apéndice 3: Instrumento de la variable Aprendizaje del idioma inglés

ENGLISH EXAM

La presente evaluación es absolutamente confidencial y los resultados serán únicamente empleados para propósitos de investigación. Coloca los siguientes datos:

Grado y sección: _____ Fecha: _____

A continuación, se presenta una serie de preguntas sobre tus conocimientos de inglés. Lee detenidamente cada pregunta y responde según corresponda.

Score: C1 _____/20 C2 _____/20 C3 _____/20

COMPETENCIA 1

SE COMUNICA ORALMENTE EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

I. Listen and answer the following questions about the interview (4 points each)

1) What kind of company does she work for in Conversation 1?

- a) Clothing
- b) Computers

2) What does he want to do in Conversation 2?

- a) Pay a bill
- b) Get an ID

3) What do her parents do in Conversation 3?

- a) Make cars
- b) Sell cars

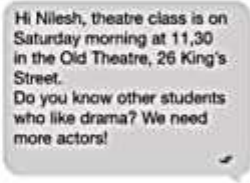




II. Dialogue with your partner using comparatives. Choose two questions. (4 points each)

- Who is older, your mom or your dad?
- Which city is more expensive, Lima or Cajamarca?
- What movies make you happier, old movies or new movies?
- Which food tastes better to you, Peruvian food or Mexican food?
- What animals are more dangerous, lions or crocodiles?
- Who is faster in soccer, Lionel Messi or Cristiano Ronaldo?

COMPETENCIA 2

LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

I. For each question, choose the correct answer. (4 points each)

- 1  Hi Nilesch, theatre class is on Saturday morning at 11.30 in the Old Theatre, 26 King's Street. Do you know other students who like drama? We need more actors!
- What should Nilesch do?
- A learn how to act
 - B find more students for the theatre class
 - C find a place to do the theatre class
- 2  **ST JOHN'S LIBRARY
OPENING TIMES**
Mondays to Saturdays
from 08.00 to 19.00.
Sunday all day and
Tuesday afternoon closed.
No admissions after 18.30.
- A You can visit the library on Tuesday afternoon.
 - B You can't enter the library fifteen minutes before it closes.
 - C The library is open every afternoon.
- 3  **ICE-SKATING
COMPETITION**
Friday 6th June at 9.30 a.m.
(meet outside sports
centre at 9 a.m.)
Online registration only!
- To take part in the competition
- A you should arrive at 9.30 a.m.
 - B you must meet in the sport's centre hall.
 - C you need to use the internet to register.
- 4  **EMAIL**
From: Etienne
To: Paul
Hi Paul, thanks for the invitation to the cinema. It's a great idea, but I haven't got enough money for the 3D version. Can we watch it at home?
Etienne
- A The 3D cinema is too expensive for Etienne.
 - B Etienne doesn't like going to the cinema.
 - C Etienne only watches films at home.
- 5  Please clear the table after lunch.
- A You must leave your plate on the table.
 - B You must take your plate back to the kitchen.
 - C You must wash the dishes after lunch.

Nota. Tomado de *Sample reading tasks for Cambridge English examinations*, por Cambridge Assessment English, 2018, Cambridge University Press.

COMPETENCIA 3

ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Look at the example and write five true sentences about yourself using *like, love, hate, don't like*. (4 points each)

Example: I love studying English at school.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Listening Tapescripts

Conversation 1	Conversation 2	Conversation 3
Man: What do you do? Woman: I work at a tech company. Man: Oh, what do you do there? Woman: I design software. Man: Do you like your job? Woman: Yeah, I enjoy it.	Man: Do you work here? Woman: Yes, I do. Man: Where do I pay my bill? Woman: You pay it over there. Man: Do I need to show ID? Woman: I don't think you do.	Man: What do your parents do? Woman: They both work in sales. Man: Oh, what do they sell? Woman: They both sell cars. They have a car dealership together. Man: Do they like it? Woman: Yes, but they work long hours.

Nota. Tomado de *English course for beginners: Present simple conversations (A2)*, por Ello.org, 2021, Ello Productions.

Apéndice 4. Validación de los instrumentos de investigación

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO INVENTARIO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS (JUICIO DE EXPERTO)

Yo, **Milagros del Pilar Gaona Portal**, identificado con DNI N° **42122830** con grado académico de: **Doctora en Educación** en la Universidad César Vallejo.

Hago constar que he leído y revisado los cincuenta y dos (52) ítems correspondientes a la Tesis de Licenciatura: **LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.**

Los ítems del cuestionario están distribuidos en dos (02) dimensiones de apoyo a la Metacognición: Conocimiento de la cognición (17 ítems) y Regulación de la cognición (35 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° de ítems	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
52	52	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 11 de noviembre de 2024.

Nombres y Apellidos del Evaluador: Milagros del Pilar Gaona Portal.



FIRMA

DNI: 42122830

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO INVENTARIO DE
HABILIDADES METACOGNITIVAS (JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: **Milagros del Pilar Gaona Portal.**

Título: LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.

Variable: Metacognición

Autor: Dennis David Arteaga Vásquez

Fecha: Cajamarca, 11 de noviembre de 2024.

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		x		x		x	
2	X		x		x		x	
3	X		x		x		x	
4	x		x		x		x	
5	x		x		x		x	
6	x		x		x		x	
7	x		x		x		x	
8	x		x		x		x	
9	x		x		x		x	
10	x		x		x		x	
11	x		x		x		x	
12	x		x		x		x	
13	x		x		x		x	
14	x		x		x		x	
15	x		x		x		x	
16	x		x		x		x	
17	x		x		x		x	
18	x		x		x		x	
19	x		x		x		x	
20	x		x		x		x	
21	x		x		x		x	
22	x		x		x		x	
23	x		x		x		x	

24	x		x		x		x	
25	x		x		x		x	
26	x		x		x		x	
27	x		x		x		x	
28	x		x		x		x	
29	x		x		x		x	
30	x		x		x		x	
31	x		x		x		x	
32	x		x		x		x	
33	x		x		x		x	
34	x		x		x		x	
35	x		x		x		x	
36	x		x		x		x	
37	x		x		x		x	
38	x		x		x		x	
39	x		x		x		x	
40	x		x		x		x	
41	x		x		x		x	
42	x		x		x		x	
43	x		x		x		x	
44	x		x		x		x	
45	x		x		x		x	
46	x		x		x		x	
47	x		x		x		x	
48	x		x		x		x	
49	x		x		x		x	
50	x		x		x		x	
51	x		x		x		x	
52	x		x		x		x	



.....

FIRMA

DNI: 42122830

VALIDACIÓN DEL TEST DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS (JUICIO DE EXPERTO)

Yo, **Milagros del Pilar Gaona Portal**, identificado con DNI N° **42122830** con grado académico de: **Doctora en Educación** en la Universidad **César Vallejo**.

Hago constar que he leído y revisado los quince (15) ítems correspondientes a la Tesis de Licenciatura: **LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023**.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en tres (03) dimensiones de apoyo al Aprendizaje del idioma inglés: Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera (05 ítems), Lee diversos textos escritos en inglés como lengua extranjera (05 ítems) y Escribe diversos textos en inglés como lengua extranjera (05 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

TEST		
N° de ítems	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
15	15	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 11 de noviembre de 2024.

Nombres y Apellidos del Evaluador: Milagros del Pilar Gaona Portal.



FIRMA

DNI: 42122830

FICHA DE EVALUACIÓN DEL TEST DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS (JUICIO DE EXPERTO)

Apellidos y Nombres del Evaluador: **Milagros del Pilar Gaona Portal.**

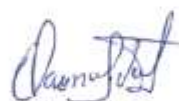
Título: LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.

Variable: Aprendizaje del idioma inglés

Autor: Dennis David Arteaga Vásquez

Fecha: Cajamarca, 11 de noviembre de 2024.

Nº	CRITERIOS DE EVALUACION							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	x		x		x		x	
2	x		x		x		x	
3	x		x		x		x	
4	x		x		x		x	
5	x		x		x		x	
6	x		x		x		x	
7	x		x		x		x	
8	x		x		x		x	
9	x		x		x		x	
10	x		x		x		x	
11	x		x		x		x	
12	x		x		x		x	
13	x		x		x		x	
14	x		x		x		x	
15	x		x		x		x	



FIRMA

DNI: 42122830

**VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO INVENTARIO DE HABILIDADES
METACOGNITIVAS (JUICIO DE EXPERTO)**

Yo, Teresa del Rosario Muñoz Ramírez,
identificado con DNI N° 17817851, con grado académico de:
Mg. en Gestión de la Educación,
Universidad: Antonio Guillermo Uscalo.

Hago constar que he leído y revisado los cincuenta y dos (52) ítems correspondientes a la Tesis de Licenciatura: LA METACOGNIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en dos (02) dimensiones de apoyo a la Metacognición: Conocimiento de la cognición (17 ítems) y Regulación de la cognición (35 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° de ítems	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
52	52	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 12 de noviembre de 2024

Nombres y Apellidos del Evaluador: Teresa del Rosario Muñoz Ramírez

.....


FIRMA

DNI: 17817851

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO INVENTARIO DE
HABILIDADES METACOGNITIVAS (JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador:

Éderson del Rosario Muñoz Ramírez

Título: LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.

Variable: Metacognición

Autor: Dennis David Arteaga Vásquez

Fecha: Cajamarca, 12 de noviembre de 2024

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	

24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	
38	X		X		X		X	
39	X		X		X		X	
40	X		X		X		X	
41	X		X		X		X	
42	X		X		X		X	
43	X		X		X		X	
44	X		X		X		X	
45	X		X		X		X	
46	X		X		X		X	
47	X		X		X		X	
48	X		X		X		X	
49	X		X		X		X	
50	X		X		X		X	
51	X		X		X		X	
52	X		X		X		X	



FIRMA

DNI: 17.5.17851

VALIDACIÓN DEL TEST DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS (JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Exceso del Porcario Muñoz Ramírez,
identificado con DNI N° 17817851, con grado académico de:
Magister en Gestión de la Educación,
Universidad: Antonio Guabano Urculo.

Hago constar que he leído y revisado los quince (15) ítems correspondientes a la Tesis de Licenciatura: LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en tres (03) dimensiones de apoyo al Aprendizaje del idioma inglés: Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera (05 ítems), Lee diversos textos escritos en inglés como lengua extranjera (05 ítems) y Escribe diversos textos en inglés como lengua extranjera (05 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

TEST		
N° de ítems	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
15	15	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 12 de noviembre de 2024

Nombres y Apellidos del Evaluador: Exceso del Porcario Muñoz Ramírez

.....


FIRMA

DNI: 17817851

FICHA DE EVALUACIÓN DEL TEST DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS (JUICIO DE EXPERTO)

Apellidos y Nombres del Eyaluador:

Miriam Ramírez Flores del Rosario

Título: LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P. "WEZ COLLEGE", CAJAMARCA, 2023.

Variable: Aprendizaje del idioma inglés

Autor: Dennis David Arteaga Vásquez

Fecha: Cajamarca, 12 de septiembre de 2024

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	



FIRMA

DNI: 17.8.17851...

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Dennis David Arteaga Vásquez
DNI/Otros Nº: 70190482
Correo electrónico: darteagav15-2@unc.edu.pe
Teléfono: 928494690

2. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad
 Maestro Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico

Título: LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA I.E.P.
"WEE COLLEGE", CAJAMARCA, 2024.

Asesor: Dra. Marió Paola Espino Pérez

Jurados: Presidente: Dr. Eduardo Martín Agón Cáceres.
Secretario: Mg. Roxana Genoveva Acuña Alcantara.
Vocal: Mg. Liliana Guzmán Terrones.

Fecha de publicación: 23 / 07 / 26

Escuela profesional/Unidad: Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



Universidad
Nacional de
Cajamarca
Universidad Nacional de Cajamarca

Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(los) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
____/____/____

No autorizo



Firma

23 / 04 / 26

Fecha