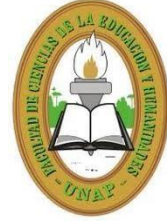




UNAP



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS

**CREENCIAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE SECUNDARIA EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE IQUITOS 2021**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN
IDIOMAS EXTRANJEROS CON MENCIÓN EN INGLÉS-ALEMÁN**

**PRESENTADO POR:
JEAN PIERO CHARSSER PEZO SILVA**

**ASESOR:
Lic. EDGAR GUZMAN CORNEJO, Dr.**

IQUITOS, PERÚ

2023



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N°211-CGT-FCEH-UNAP-2023

En Iquitos, en el auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades a los 20 días del mes de enero de 2023 a horas 09.00.a.m., se dio inicio a la sustentación pública de la Tesis titulada: **CREENCIAS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE SECUNDARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE IQUITOS 2021**, aprobado con R.D. N°121-2023-FCEH-UNAP del 11/01/23, presentado por el bachiller **JEAN PIERO CHARSSER PEZO SILVA**, para optar el Título Profesional de **Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Idiomas Extranjeros con mención en Inglés-Alemán**, que otorga la Universidad Nacional de acuerdo a Ley y Estatuto.

El Jurado Calificador y dictaminador designado mediante R.D. N° 1948-2022-FCEH del 29/11/22, está integrado por:

| | |
|--|------------|
| Dra. YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES | Presidente |
| Mgr. MARY RUTH MACEDO GRANDEZ | Secretaria |
| Mgr. TERESA DEL CARMEN ARENAS AVALOS | Vocal |

Luego de haber escuchado con atención y formulado las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas: Satisfactoriamente

El Jurado después de las deliberaciones correspondientes, llegó a las siguientes conclusiones:


La Sustentación Pública y la Tesis ha sido aprobada con la calificación muy buena

Estando el bachiller apto para obtener el Título Profesional de **Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Idiomas Extranjeros con mención Inglés-Alemán**.

Siendo las 10:55 a.m se dio por terminado el acto de sustentación

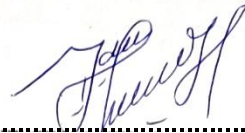

.....
Dra. YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES
Presidente


.....
Mgr. MARY RUTH MACEDO GRANDEZ
Secretaria


.....
Mgr. TERESA DEL CARMEN ARENAS AVALOS
Vocal


.....
Dr. EDGAR GUZMAN CORNEJO
Asesor

JURADO Y ASESOR



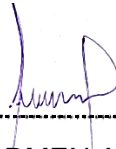
Lic. YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES, Dra.

Presidente



Lic, MARY RUTH MACEDO GRANDEZ, Mgr.

Secretaria



Lic, TERESA DEL CARMEN ARENAS AVALOS, Mgr.

Vocal

ASESOR



Lic, EDGAR GUZMAN CORNEJO, Dr.

RESULTADO DE INFORME DE SIMILITUD



Nombre del usuario:
Universidad Nacional de la Amazonia Peruana

ID de Comprobación:
78028829

Fecha de comprobación:
15.11.2022 14:29:19 -05

Tipo de comprobación:
Doc vs Internet

Fecha del Informe:
15.11.2022 14:45:02 -05

ID de Usuario:
Ocultado por Ajustes de Privacidad

Nombre de archivo: TESIS RESUMEN JEAN PIERO CHARSSER PEZO SILVA (2)

Recuento de páginas: 124 Recuento de palabras: 24743 Recuento de caracteres: 158029 Tamaño de archivo: 844.77 KB ID de archivo: 8910386

18.5% de Coincidencias

La coincidencia más alta: 9.64% con la fuente de Internet (<https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/>).

18.5% Fuentes de Internet

1000

Página 126

No se llevó a cabo la búsqueda en la Biblioteca

22.3% de Citas

Citas

128

Página 127

No se han encontrado referencias

0% de Exclusiones

No hay exclusiones

DEDICATORIA

A Silva Portocarrero, a Pezo Sangama, a mis mascotas. A quienes estuvieron, gracias por lo bueno y lo maravilloso. A Vásquez Villalobos por seguir inspirando corazones y a Pezo Silva; quien reconoce las buenas energías que transmiten los ramos de girasoles.

AGRADECIMIENTO

Por el tiempo, la paciencia y la dedicación durante la elaboración de la presente investigación, agradezco al Dr. Edgar Guzmán Cornejo, que para mí es un gran referente a quien admiro y respeto.

A la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, por brindarme todos los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional.

A los docentes; al personal administrativo de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, por brindar su apoyo durante el proceso de recolección de datos en la presente investigación.

A los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos por toda la actitud positiva mostrada durante la investigación.

Por último, agradecer a la Dra. González Mera Elisa, por brindar el espacio para las practicas preprofesionales en la institución educativa “Experimental-UNAP”, ya que permitió a mi persona interactuar con estudiantes reales y reconocer características puntuales asociadas a las creencias que los estudiantes manifiestan (Empoderantes / limitantes), además se agradece la oportunidad de desempeñar el rol como docente y mostrar los conocimientos didácticos, lingüísticos, filosóficos y pragmáticos adquiridos durante la formación profesional.

ÍNDICE

Páginas

| | |
|---|------|
| PORTADA | i |
| ACTA DE SUSTENTACIÓN | ii |
| JURADO Y ASESOR | iii |
| RESULTADO DE INFORME DE SIMILITUD | iv |
| DEDICATORIA | v |
| AGRADECIMIENTO | vi |
| ÍNDICE | vii |
| ÍNDICE DE TABLAS | ix |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xiii |
| RESUMEN | xvi |
| ABSTRACT | xvii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | 8 |
| 1.1. Antecedentes | 8 |
| 1.2. Bases teóricas | 13 |
| 1.3. Definición de conceptos básicos | 45 |
| CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES | 48 |
| 2.1. Formulación de Hipótesis | 48 |
| 2.2. Variables y su operacionalización | 49 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA | 53 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 53 |
| 3.2. Diseño muestral | 54 |
| 3.3. Procedimientos de recolección de datos | 58 |
| 3.4. Procesamiento y análisis de datos | 60 |

| | | |
|------|--|------------|
| 3.5. | Aspectos éticos | 60 |
| | CAPÍTULO IV: RESULTADOS | 62 |
| | CAPÍTULO V: DISCUSIÓN | 103 |
| | CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES | 116 |
| | CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES | 118 |
| | CAPÍTULO VIII: FUENTES DE INFORMACIÓN | 120 |
| 1. | Matriz de consistencia | 135 |
| 2. | Instrumentos de recolección de datos | 136 |
| 3. | Informe de validez y confiabilidad | 170 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | Páginas |
|--|---------|
| Tabla 1. Media y desviación estándar de la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 62 |
| Tabla 2. Frecuencia y porcentajes en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 64 |
| Tabla 3. Media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo de la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021. y sus dimensiones | 66 |
| Tabla 4. Media y desviación estándar de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 66 |
| Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 68 |
| Tabla 6. Media y desviación estándar de la dimensión creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 70 |
| Tabla 7. Frecuencia y porcentajes de la dimensión creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 72 |
| Tabla 8. Media y desviación estándar de la dimensión creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de | |

| | | |
|-----------|---|----|
| | instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 73 |
| Tabla 9. | Frecuencias y porcentajes de la dimensión creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 75 |
| Tabla 10. | Media y desviación estándar de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 76 |
| Tabla 11. | Frecuencia y porcentaje de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 80 |
| Tabla 12. | Media y desviación estándar en la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 81 |
| Tabla 13. | Frecuencias y porcentajes de la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 84 |
| Tabla 14. | Media y desviación estándar en la dimensión inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 86 |
| Tabla 15. | Frecuencia y porcentaje de la dimensión Inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 88 |

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabla 16. | Media y desviación de la dimensión evaluación de forma xcontenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 89 |
| Tabla 17. | Frecuencia y porcentajes de evaluación de forma contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 91 |
| Tabla 18. | Análisis de la prueba Rho de Spearman en las dimensiones de la variable creencias en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 93 |
| Tabla 19. | Análisis de normalidad de las dimensiones de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 94 |
| Tabla 20. | Frecuencias y porcentajes de dicotomizados en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 94 |
| Tabla 21. | Resultados dicotomizados en la variable comprensión de textos en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 95 |
| Tabla 22. | Correlación entre las creencias y comprensión de textos en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 97 |
| Tabla 23. | Regresión logística binaria de creencias en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 97 |

| | | |
|-----------|---|----|
| Tabla 24. | Regresión logística binaria de las creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 97 |
| Tabla 25. | Regresión logística binaria de las creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 98 |
| Tabla 26. | Regresión logística binaria de las creencias neutras en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 98 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | Páginas |
|--|---------|
| Gráfico 1. Diagrama de cajas y Bigotes de la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 63 |
| Gráfico 2. Porcentajes y categoría en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 65 |
| Gráfico 3. Diagrama de cajas y bigotes de la variable creencias y sus dimensiones en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 66 |
| Gráfico 4. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 67 |
| Gráfico 5. Diagrama de rango de categorías de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 69 |
| Gráfico 6. Diagrama de cajas y Bigotes de la variable creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 70 |
| Gráfico 7. Diagrama de rango de categorías de la dimensión creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 72 |
| Gráfico 8. Diagrama de cajas y Bigotes de la variable creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 74 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 9. Porcentajes de la dimensión creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 76 |
| Gráfico 10. Diagrama de cajas y bigotes de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 77 |
| Gráfico 11. Diagrama de cajas y bigotes de las dimensiones de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 79 |
| Gráfico 12. Sectores de porcentajes y categorías en la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 80 |
| Gráfico 13. Diagrama de cajas y bigotes de las dimensiones de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 82 |
| Gráfico 14. Cajas y bigotes de la mediana de la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 83 |
| Gráfico 15. Sectores de porcentajes y categorías en la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021. | 85 |
| Gráfico 16. Cajas y bigotes de la mediana de la dimensión inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 87 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 17. Sectores de porcentajes y categorías en la dimensión inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 88 |
| Gráfico 18. Cajas y bigotes de la mediana de la dimensión evaluación de forma, contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 90 |
| Gráfico 19. Sectores de porcentajes y categorías en la dimensión evaluación de forma, contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 | 92 |
| Gráfico 20. Porcentajes dicotomizados en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 95 |
| Gráfico 21. Representación porcentual dicotomizado en la variable comprensión de textos en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021 | 96 |

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo explicar la influencia de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria del distrito de Iquitos, Perú. El tipo de la investigación es explicativo con diseños de campo, transeccional contemporáneo y multivariado, tuvo como población 1656 y 312 estudiantes como muestra estratificada con afijación proporcional. En la variable creencias, los estudiantes obtuvieron una media de 58,071, de un puntaje transformado a 100, además 196 estudiantes (62,8%) tienen tendencia a las creencias medianamente empoderante. En la variable comprensión de textos se obtuvo una media de 11,53. en escala de 0 a 20. En cuanto a la escala de logros de aprendizaje se pudo determinar que 154 estudiantes (49,4%) alcanzaron el nivel en proceso. La regresión logística binaria fue de $B= 0,006$ con un p-valor de ,002, y un índice de causalidad de 0,42 (42%). En conclusión, las creencias influyen en la comprensión de textos escritos. Es decir, mientras más creencias positivas tiene el estudiante mayor será su nivel de comprensión de textos en inglés.

Palabras Clave: Creencias, obtención de información, inferencia e interpretación, evaluación.

ABSTRACT

The aim of this study was to explain the influence of fourth year students' beliefs in English reading at public secondary schools of Iquitos district, Perú. The investigation type was explanatory with field study, transecctional contemporary and multivariate designs. The study population was made up by 1656 with a stratified sample with proportional allocation of 312. Results show that the mean score in beliefs variable was 58,071 in a scale transformed to 100. Further, 196 students (62,8%) showed midly empowering beliefs. In reading comprehension, 11,53 was obtained as mean score in a scale out of 20, besides 154 students (49,4%) were 'in process' level of performance. Results of the binary logistic regression test was $B = ,006$ with $p\text{-value} = ,002$, and a causality index of 0,42, (42%). In conclusion, students' beliefs influence in English reading comprehension. That is, the higher empowering beliefs, the higher reading comprehension.

Keywords: Beliefs, obtaining information, inference and interpretation, evaluation.

INTRODUCCIÓN

Las creencias de los estudiantes sobre las actividades en el área de inglés inciden mucho en cómo estos van a afrontar el curso y el proceso de aprendizaje de esta nueva lengua. Es por eso que se señalan problemas en distintos niveles los cuales son de carácter regional, nacional e internacional que, en parte, ciertos resultados pueden tener similitudes en los mencionados niveles, pero siempre terminan abarcando problemáticas propias y diferentes por cada nivel. Uno de los problemas que se ve reflejado en estudiantes de muchos países del extranjero, el cual categoriza a este problema como uno de nivel mundial es que los estudiantes de instituciones educativas públicas, al no haber llevado el curso en el nivel primario, se cargan de pensamientos negativos hacia el aprendizaje del idioma, y creen que ellos no podrán aprender o desarrollar actividades en inglés tales como comprender un texto en esta lengua. Ya que, según (Corpas Arellano, 2015), los estudiantes consideran que, debido a la nueva experiencia de llevar un curso en inglés, sienten inseguridad y deseo de no intentar realizar las actividades asignadas, ya que “un 44,7% (de estudiantes del habla inglesa) lo considera nada o poco fácil”. (pág. 297). En parte, este problema se encarga de fosilizar creencias negativas de los estudiantes, que pueden perpetuarse en la psique estudiantil, puesto que, como toda nueva actividad, cuesta adaptarse a ella, lo cual, se convierte en un problema que los estudiantes deben asumir, y aplica para todos los estudiantes de diferentes escuelas públicas en distintas partes del mundo.

En el ámbito nacional, de acuerdo a (Ruiz Dodobara, 2005), “los estudiantes suelen sentirse inseguros y creen que no van a poder entender el texto por el

vocabulario nuevo que éste posea, por lo que sus pensamientos negativos se alojan y se convierten en creencias”. (pág. 9). Una de las principales razones del génesis de este problema que se manifiesta en las instituciones educativas públicas del Perú, radica, en palabras de (Blandón Garmendia, 2017) en “[...] los prejuicios de los compañeros y creencias negativas sobre aprender” (pág. 29). Éstas tienen como objetivo obstaculizar el logro de aprender un nuevo idioma, que indudablemente abarca la comprensión de textos en inglés. Es decir, los mismos compañeros de los estudiantes generan en los otros compañeros mediante comentarios, actitudes y sentimientos negativos, cargados de poca empatía y desmotivación. Por esta razón, resulta tanto complicado como exhaustivo trabajar con estudiantes emocionalmente afectados por agentes que en parte comparten el mismo espacio (compañeros de clase). Por otro lado, otro de los problemas en las creencias es el nivel socioeconómico de los estudiantes, ya que si el estudiante no cuenta con el apoyo monetario necesario para poder acceder a materiales; ya sea libros, o folletos de práctica, que por lo general no son gratuitos; espacios de interacción con el idioma; clases de inmersión del lenguaje, o talleres de conversación en inglés, es muy probable que el avance del estudiante en el logro de aprendizajes de un idioma extranjero no sea el más rápido, es por esto que el factor socioeconómico dota al estudiantes de oportunidades que solo están disponibles para aquellos que puedan costearlo, y se convierte en un problema real que está latente en muchos países alrededor del mundo. (Ceballos Parra, Dávila Hernández, & Ramírez Angulo, 2014).

Por otro lado, en el nivel internacional, Corpas, concluye que “un 44,7% (de estudiantes de habla inglesa) lo considera nada o poco fácil”. (Corpas

Arellano, 2015, pág. 297). Estos resultados demuestran que leer textos en inglés no es fácil, para algunos estudiantes.

En cuanto a la comprensión de textos escritos en inglés se resaltan problemas puntuales en distintos niveles, como las pocas horas que los estudiantes emplean para aprender inglés, puesto que, un estudio, precisa que el nivel de inglés de estudiantes peruanos, se encuentra bajo, “[...] ya que solo un 15% de los encuestados se encuentra con un nivel de comprensión lectora elemental o básica” (British Council, 2015, pág. 39).

Estos problemas surgen por la falta de vocabulario. Además, el “vocabulario puede ser una problemática muy frecuente porque muchos estudiantes sienten desconfianza sobre las prácticas de vocabulario en inglés” (Maftuna & Sardor, 2020, pág. 144). Estos problemas son percibidos en todas las regiones del Perú, en menor o mayor escala, se encuentran presentes e inciden negativamente en el proceso de alcanzar los estándares educativos que señala el (Ministerio de Educacion del Perú, 2016).

Para el nivel internacional, se señala que, los estudiantes tienen serias dificultades de carácter cognitivo como “adivinar las posibles palabras del texto, encontrar la idea principal, encontrar las referencias, [...], la identificación de palabras en las oraciones del texto” (Aji , 2020, pág. 4). Esto resulta preocupante puesto que provoca que los estudiantes se limiten a desarrollar las demás capacidades y competencias del área de inglés, lo cual se ve reflejado, según (Thonhauser, 2020, pág. 1458), en el bajo desempeño de los estudiantes debido a las pocas horas que tiene el área de inglés en las instituciones educativas públicas, el uso de materiales carentes de actividades que desarrollan las competencias del área de inglés, la poca difusión de

actividades extracurriculares en el área de inglés, y las escasas políticas para desarrollar competencias en el área de inglés inciden en los bajos resultados que año a año los docentes de las instituciones peruanas perciben y se observan reflejados en los índices que las organizaciones internacionales como el British Council dan a conocer.

En ese sentido, como problema general, se planteó las siguientes preguntas: ¿Cuál es la influencia de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021? Del mismo modo para sus dimensiones: ¿Cuál es la influencia de las creencias facilitadoras, neutras y obstaculizadoras en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos?

Del mismo modo, como objetivo general de la investigación, se busca explicar la influencia de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021. Por otra parte, como objetivos específicos, se busca describir las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés. También, describir el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en todas sus dimensiones, en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos. Además, determinar la influencia de las creencias y todas sus dimensiones en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.

El presente estudio es importante, porque existen debilidades en relación a la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes que pertenecen al cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos. También, resulta pertinente conocer los niveles de comprensión de textos que resalta la competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” propuesta por el (Ministerio de Educación del Perú, 2016), medidas a través de la prueba de comprensión de textos en la presente investigación, que dan a conocer el nivel en el que se encuentran los estudiantes. Asimismo, el estudio es relevante porque los beneficiarios son los directivos de los colegios quienes pueden tomar medidas en relación a los resultados obtenidos para responder a la problemática planteada. Por otra parte, otro de los beneficiarios son las autoridades de la UGEL-Maynas (Unidad de Gestión Educativa Local) y la DREL (Dirección Regional de Educación de Loreto), para generar políticas educativas en cuanto a la identificación de creencias que afectan al desarrollo de la comprensión de textos. De esta manera, las mencionadas instituciones se encargarían de monitorear a los maestros y brindar capacitaciones constantes para que se encuentren preparados y desarrollen creencias empoderantes en los estudiantes en relación a la comprensión de textos escritos en inglés.

La razón por la que se ha escogido realizar la investigación en las instituciones educativas del distrito de Iquitos, es porque casi todas ellas se encuentran localizadas en el sector urbano en un gran número, por lo que resulta accesible llegar a ellos y contactarse con los directivos de estos.

El presente estudio es de tipo explicativo, ya que de acuerdo a (Hurtado de Barrera, 2015) “trata de posibles relaciones, a veces causales, respondiendo

a las preguntas, por qué y cómo” (pág. 117). Según el origen (contexto y fuente), el diseño es de campo; porque se obtiene la información de fuentes vivas, en su determinado contexto natural, el cual es el hogar de cada estudiante del cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, debido a la coyuntura actual generada por la pandemia del COVID-19. Por otra parte, según la temporalidad, el diseño es transeccional contemporáneo; puesto que la información que se extrae se hace en un solo momento. Por último, según la amplitud de foco (cantidad de variables o amplitud) es de diseño multivariado.

La unidad de estudio comprende a los estudiantes del cuarto grado de secundaria pertenecientes al VII ciclo de la educación básica regular peruana, de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, departamento de Loreto-Perú en el año lectivo 2021, cuya población comprende 1656 estudiantes de secundaria entre varones y mujeres (N=1656). La muestra está conformada por 312.

Finalmente, la tesis está conformada por ocho Capítulos. En el Capítulo I se hace referencia al marco teórico de la investigación, en donde se presentan los antecedentes y el marco teórico de las variables sus dimensiones e indicadores, así como las definiciones de términos básicos. En el Capítulo II se aborda la hipótesis y la operacionalización de las variables. En el Capítulo III, se aborda la metodología de la investigación, donde se precisa el diseño metodológico y muestral, procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de datos, además del procedimiento y análisis de los datos recolectados. En el Capítulo IV, se encuentran los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de creencias y la prueba de comprensión de textos

escritos en inglés. En el Capítulo V, se presenta la discusión de los resultados obtenidos. El Capítulo VI, comprende las conclusiones de la investigación. En el Capítulo VII, se encuentran las recomendaciones, que servirán para las futuras investigaciones. Finalmente, en el Capítulo VIII, se presentan las fuentes de información, consecutivamente, se encuentran los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

A nivel internacional

En el año 2020 se desarrolló una investigación de tipo explicativo, y de diseño cuantitativo y cualitativo, (mixto), cuya población estuvo conformada por 814, y tuvo una muestra de 404 estudiantes de la universidad de Damascus, Siria. La investigación determinó que los estudiantes con creencias negativas y limitantes forman parte del 15.1% (61 estudiantes) de la muestra. Los estudiantes con creencias positivas y empoderantes acerca del aprendizaje del inglés conforman el 18,6% (75 estudiantes) de la muestra. Cerca de un 3% (12 estudiantes) de la muestra, representa a los estudiantes cuyas creencias son muy positivas y muy empoderantes, y por otro lado se obtuvo un 8.2% (33 estudiantes) de aquellos estudiantes cuyas creencias son muy negativas y muy limitantes. Cerca de un 55,2% (223 estudiantes), representa a los estudiantes cuyas creencias son medianamente empoderantes, ($\bar{x}=58.6$), y también se obtuvo una desviación estándar de 6,202. La investigación concluyó que existe relación entre el aprendizaje del idioma inglés y las creencias que estos tienen, ya que, a mayores actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés, mayor las creencias negativas que los estudiantes manifiestan (Abdul Haidi, 2021).

En el año 2019, se desarrolló una investigación de tipo correlacional y diseño descriptivo, que incluyó una población de 125 profesores de escuelas primarias de un distrito de Baviera, Alemania, con 15 años de servicio docente y con una muestra de 123. La Investigación determinó claras creencias con tendencias positivas hacia la inclusión de primeras lenguas ($M=4.03$,

SD=1,12, N=123), puesto que 74,6% de los profesores posee creencias positivas sobre el aprendizaje de un idioma extranjero, además casi 60% de los profesores dispone de materiales para niños multilingües. En las variables UV6 (Importancia del contacto con lenguas extranjeras) y UV7 (experiencias de multilingüismo a través de los medios) se correlacionan significativamente entre sí ($r=0,57^{**}$). El coeficiente de tolerancia ($T=0,65$) no es llamativo, pero de acuerdo al alto nivel de correlación y similitud entre ambas se supone que “Las experiencias con el multilingüismo debido a los medios de comunicación” se debe a la importancia del contacto con las lenguas extranjeras. La investigación concluyó que los idiomas extranjeros sirven para predecir creencias de los profesores sobre el manejo de las primeras lenguas, además cuanto más evalúan los profesores el contacto con hablantes extranjeros existen más probabilidades de que integren positivamente su primer idioma en clase. (Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

En el año 2017, se desarrolló una investigación de tipo cualitativo, y de diseño explicativo cuya población fue de 158 estudiantes del área de inglés en los periodos 2015 y 2016 llevado a cabo en el instituto de formación docente San Luis-Argentina. Cuya muestra fue igual a la población. La investigación determinó que 72.2% de los participantes considera que para los niños es más fácil aprender inglés. 74.7% de los estudiantes señala no estar de acuerdo que las mujeres son mejores que los hombres al aprender idiomas. 7% de los participantes señala que aprender inglés es fácil y 79.8% considera que existen idiomas mucho más fáciles de aprender, considerando que el inglés es un idioma difícil de aprender. La investigación concluyó que los estudiantes dan mucha prioridad a sus creencias ya que consideran que para aprender un

idioma la edad puede determinar la facilidad de aprenderlo. Por lo tanto, los estudiantes en esta investigación no poseen creencias facilitadoras, sino obstaculizadoras. No obstante, cerca del 93% de los estudiantes consideran que el inglés es un idioma difícil de aprender. (Femenía, Guisepponi, & Laurenti, 2018).

En el año 2015 se desarrolló una investigación de tipo explicativo y diseño mixto, el cual tuvo como población a estudiantes de educación secundaria del sur de Suecia, y tuvo como muestra a 26 estudiantes de primer año y a 28 de segundo año, tanto la muestra como la población consta del mismo número por ser una muestra pequeña. La investigación determinó que el 26% de estudiantes cree que, las personas tienen habilidades especiales para aprender idiomas y solo este tipo de personas puede aprender inglés. Por ende, los estudiantes que piensen que el inglés es solo para personas especiales, refleja que tienen creencias muy limitantes. Cerca de un 44% de estudiantes posee creencias limitantes. Por otra parte, 30% de la muestra tienen creencias neutras, y no existen creencias empoderantes, o muy empoderantes, según los resultados obtenidos después de aplicar los instrumentos y analizar los datos estadísticos. Para el apartado de motivación, cerca de 76% de los participantes en esta investigación tienen motivación intrínseca, y un 4% de los estudiantes tienen motivación extrínseca. La investigación concluyó que los estudiantes cuya motivación es alta deben ser considerados como estudiantes con creencias empoderantes. (Guzman Carrero, 2016).

A nivel nacional

En el año 2019, se desarrolló una investigación de tipo mixto y diseño descriptivo no experimental-transversal, que incluyó como población y muestra a 19 estudiantes del quinto grado matriculados en la Institución educativa San Antonio de Checa en el año académico 2019. La investigación cuenta con un nivel de significancia de ($\alpha=0.05$), donde hay un margen significativo de 5 puntos. El nivel de comprensión de textos ($\bar{x} = 14$), determinó que un 10.5% de los estudiantes alcanzaron el logro destacado, en el nivel criterial sobre la comprensión de textos. Solo 10.5% de estudiantes lograron el nivel destacado (18-20), pero obtuvieron 47,4% en el logro esperado (14-17). Además, 36,8% se ubican el nivel en proceso (11-13) y solo 15.3% se encuentra en el nivel de logro inicio (0-10). La investigación concluyó que la mayoría de los estudiantes presenta nivel de comprensión de textos suficiente (nivel logro previsto) en su proceso de aprendizaje en el idioma inglés. (Fur Vizcarra, 2020).

A nivel local

En el año 2015 se desarrolló una investigación de tipo descriptivo y diseño correlacional, que tuvo como población a 463 estudiantes de cuarto grado de la institución educativa pública “Rosa Agustina Donayre de Morey”, Iquitos – Perú. Como muestra se tuvo a 210 estudiantes. La investigación determinó que los estudiantes en la comprensión de textos escritos en inglés se encuentran en nivel “logro esperado” ya que se obtuvo una media en esta dimensión de ($\bar{x}= 15.535$). La investigación concluyó que los estudiantes tienen un nivel bueno, el cual tiene que ser trabajado para poder alcanzar estándares más altos en la comprensión de textos escritos en inglés ya que

se encuentran en el nivel de logro esperado. (Bardales Ruiz & Garcia Fernandez , 2020)

En el año 2015 se desarrolló una investigación de tipo cuantitativo, y diseño correlacional, transversal, que incluyó una población de estudio a 496 estudiantes del Colegio Nacional Iquitos, del segundo grado de educación secundaria comprendiendo al año 2015, en la ciudad de Iquitos, del departamento de Loreto. Contó con una muestra de 210 estudiantes. La investigación determinó que 65.7% se encuentran en el nivel “en proceso”. Un índice de 3,3% de estudiantes se encuentra en el nivel “en inicio”. Por otra parte, cerca de un 30,5% se encuentra en el nivel “logro previsto”. Además, solo un 0,5% de estudiantes se encuentra en nivel de “logro destacado” en la comprensión de textos escritos en inglés por lo que la investigación concluyó que el nivel del p-valor ($p\text{-valor} = 0,000 < 0,05$) afirma que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación y logros de aprendizaje en la comprensión de textos escritos en inglés del segundo grado de secundaria en la institución educativa Colegio Nacional Iquitos, 2015. En esta investigación se empleó la prueba Rho de Spearman, para la variable motivación y comprensión de textos, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,246, además también se obtuvo un índice en el apartado del p-valor de 0,000. Además, el nivel en comprensión de textos en inglés en los estudiantes del colegio Nacional de Iquitos del segundo grado de secundaria, 2015 se encuentra en el nivel en proceso ($\bar{x}=14,13$), además se obtuvo una desviación estándar de 1,349. Cerca del (65,5%) de estudiantes alcanzaron este nivel. (Chang Vasquéz & Grandez Ayarza, 2016).

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Creencias

En la opinión de Ramos, (2007) citado en (Alzás García, Marín Chamorro, & Villares Hurtado, 2020), menciona que “las creencias determinan con frecuencia nuestra forma de actuar e influyen en la toma de decisiones. Al mantener una creencia se adquiere una disposición para actuar de determinada forma”. (pág. 72).

Las creencias con características negativas determinan acciones categóricamente influyentes o perjudiciales, puesto que, si del aprendizaje de un idioma se parte, es indispensable que los estudiantes traten de alejarse de aspectos, ideas, concepciones y experiencias desmotivadoras previas. Teniendo en cuenta a (Días , 2015), quien sostiene que, "creencia es una actitud adquirida por una persona, se determina por alguna situación aprendida en algún momento de sus vidas" (pág. 2). Las creencias se convierten en elementos complejos de allanar, ya que disponen de muchos apartados profundos que pueden ser poco predecibles y por esta razón es interesante conocer las implicancias de este evento en la comprensión de textos en inglés.

En palabras de, (Díaz Laremas y Solar Rodríguez, 2011) citado en (Donoso & Gómez, 2021) afirma que, en efecto, las creencias se caracterizan mayoritariamente por ser “estables, rígidas y difícilmente modificables. A este tipo de creencias se las denomina “*core beliefs* o creencias centrales y fosilizadas” (pág. 4). Por tal motivo, ¿Se debería entender a las creencias ajenas al cambio? Las creencias en realidad son serie de elementos y engloba términos que en la opinión de (Pajares 1992) citado en (Donoso & Gómez,

2021) sostienen que son: “actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de entendimiento y estrategia social” (pág. 3).

Sin duda, las creencias no son solo ideas y concepciones. Las creencias manifiestan aspectos profundos que para el aprendizaje de idiomas resulta ser un engranaje elemental en el desarrollo del aprendizaje. En el campo del aprendizaje de un segundo idioma, las creencias se consolidan a ser elementos de valor al momento de enseñar o aprender otro idioma. Desde la posición de Horwitz (1988) citado en (Chiatti & Sordelli, 2020), “las creencias del estudiante en una situación de aprendizaje de un idioma son nociones preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma” (pág. 204).

Las creencias funcionan como guías que permiten generar una idea de cómo son las cosas y de qué forma se deben hacer. Por esta razón, resultan influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que permiten que el individuo acepte una teoría o idea. Profesores y estudiantes, poseen creencias, ya que debido a estas el estudiante se arriesga o se intimida ante diversas actividades, al igual que los maestros. Debido a lo que (Ormeño Cárdenas & Rosas Villarroel, 2019) expresan: “Las creencias de éstos (estudiantes con creencias limitantes) afecta en gran medida su comportamiento, por ejemplo, alguien que cree en un método específico de aprendizaje, y por esta razón se resiste a otro, aunque sea mejor” (pág. 139).

Es decir, las creencias de los estudiantes pueden perjudicar o mejorar su desarrollo cognitivo dependiendo el enfoque que se tome en cuenta y cuáles son sus creencias.

Las creencias consisten, desde la posición de (Chiatti & Sordelli, 2020) en “un punto de partida conveniente para comenzar a escuchar a nuestros estudiantes y obtener información valiosa” (pág. 205). Con esta información el proceso de aprendizaje se torna viable, ya que con base en Elis (2008) citado en (Chiatti & Sordelli, 2020) “es necesario que el docente averigüe acerca de las creencias de sus estudiantes y que los ayude a tomar consciencia de sus propias creencias y evaluarlas, dado que las creencias tienen influencia sobre las acciones de los estudiantes” (pág. 205).

Conociendo lo que son las creencias, y entendiendo que estas denotan una definición profunda y completa, se puede comprender a las mismas porque actúan como soporte indispensable para los estudiantes y docentes de una segunda lengua, ya que sirven como pieza crítica desde un punto de vista mucho más íntimo que, sirve para abordar necesidades de aprendizaje y convertirlas en fortalezas y alejarse de conocimientos filosóficos fosilizados y obsoletos para darle paso a uno de carácter empírico, confiable y válido.

Según (Días , 2015) "Las creencias son la principal guía de los actos de las personas" (pág. 02). Las creencias son guía fundamental para determinar cómo hacer las cosas, ya que al igual que los maestros, algunos de ellos intimidan a los estudiantes a realizar actividades que los estudiantes claramente no se sienten a gusto, entonces el maestro en ocasiones exige al estudiante a desempeñar juegos, o actividades de pronunciación lo cual en

ocasiones puede repercutir a que los demás estudiantes emitan bromas y el estudiante que realiza la actividad desarrolle malas experiencias por ende creencia limitantes sobre el aprendizaje de inglés. Esta definición se puede apreciar como íntegra, ya que refleja la forma en la que regularmente los estudiantes canalizan sus emociones y generan creencias limitantes por otras personas.

Desde la postura de (Blázquez Entonado & Tagle Ochoa, 2010) "Las creencias son muy difíciles de modificar ya que tienen el carácter de ser implícitas y de estar profundamente arraigadas" (pág. 02). Debido al grado de impregnación que tienen algunas creencias resulta muy complicado cambiarlas. Por ejemplo, en un contexto palpable, como son las actividades de comprensión de textos en el aula de una institución educativa pública donde el estudiante tiende a pensar en el mayor de los casos negativamente sobre el proceso de abordar un texto en inglés o inferir un texto en inglés, debido a los antecedentes personales, experiencias desalentadoras, y factores externos enmarcando comentarios del entorno personal del estudiante. Puede costar gran trabajo ir clarificando y disipando creencias negativas. Muchos autores postulan que, dichas creencias pueden ser modificadas cuando el estudiante considera trabajar por mejorar, por lo tanto, el estudiante empieza a mejorar sus creencias sobre aprender inglés. De esta forma, el estudiante puede cambiar su pensamiento, pero solo se logra si la persona alcanza un cierto grado de conciencia, caso contrario las creencias perduran.

1.2.1.1. Características de las creencias

En palabras de Williams & Burden (1997) citado en Corpas (2015), detallan que las creencias poseen las siguientes características: "Son resistentes al cambio, difíciles de medir, tienden a estar limitadas, están interrelacionadas con los conocimientos, [...] con las actitudes y valores, y se presentan organizadas en sistemas". (pág. 288).

Es importante apreciar que para (Gomez Paniagua, 2017) "Las creencias están asociadas a las formas como las personas le dan sentido al mundo que los rodea, a partir de suposiciones que son consideradas como verdaderas", (pág. 205). Por lo tanto, las creencias acompañan a la persona a lo largo de su vida, las cuales se caracterizan como creencias de suposición y estas pueden afectar al desarrollo de diversas actividades nuevas y novedosas, las cuales se ven reprimidas por los bloqueos mentales que realiza el individuo. Esta definición se puede apreciar como restringida ya que limita las demás dimensiones y solo se enfoca en un aspecto. El autor relaciona más el termino de creencia con la cosmovisión.

Desde el punto de vista de Victori y Lockhart, (1995) citado en (Gomez Paniagua, 2017) mencionan que "En el ámbito del aprendizaje de una nueva lengua extranjera, las creencias son conjeturas que hacen los estudiantes", (pág. 204). Existen distintas formas específicas de percibir el proceso educativo. Es por esto que resulta importante enfocarse en las creencias que tengan los estudiantes para entender y usar las creencias a favor de garantizar pleno desarrollo de competencias, capacidades y aptitudes. Esta definición es poco limitante, puesto que el autor describe un aspecto que las creencias adoptan cuando se desenvuelven en un entorno de aprendizaje, pero también,

omite que, en el ámbito educativo las creencias, son ideas, experiencias, juicios, sobre una disciplina, materia, área, método, o técnica de enseñanza, etc.

Algunas de las creencias se forman durante muchos años, porque se desarrollan a medida que el individuo alimenta las convicciones personales. Las creencias se sostienen de factores como el conocimiento, cultura, actitudes, valores y hasta emociones, de modo que cuando una persona da a conocer sus creencias, se detalla de forma panorámica una parte de la esencia misma del individuo.

Además, otras de las características, es que son dinámicas puesto que, se encuentran sujetos a diversos cambios; que se pueden dar en el proceso de desarrollo del individuo. Además, se puede decir que las creencias también son paradójicas, puesto que, son muy ambiguas y difieren de acuerdo a su nivel de impregnación o fosilización. Por último, las creencias son empoderantes, ya que permiten que la persona use todas sus percepciones y conjeturas para solucionar e incrementar las áreas de interés, por lo que permite solucionar problemas y regular el aprendizaje. (Femenía, Guisepponi, & Laurenti, 2018).

Las creencias poseen detalladas características que hacen que esta sea un evento interesante para su estudio, puesto que, debido a su naturalidad tan ambigua y compleja y en ocasiones cambiante, resulta crucial determinar si las creencias de los estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje de la comprensión de textos en inglés.

Otras características de las creencias es que pueden adoptar posturas positivas; erróneas; adecuadas. En relación a las creencias positivas; en

palabras de (López Montero, 2016), “las creencias positivas [...] influyen de manera positiva en su aprendizaje” (pág. 4). Estas creencias pueden llegar a ser empoderantes, ya que dotan al estudiante de confianza en sí mismo para desarrollar actividades en relación a su aprendizaje.

Las creencias se transforman en positivas cuando estas tienen características optimistas, empoderantes, esperanzadoras, en la mayor parte son adecuadas, pero se acentúan con mayor fuerza en aspectos que la persona que lo profesa considera como “bueno”, tales, como la esperanza, el optimismo, o simplemente buena crítica hacia la disciplina.

Creencias erróneas. De acuerdo a (Alzás García, Marín Chamorro, & Villares Hurtado, 2020) menciona que “si los estudiantes tienen creencias erróneas hacia el aprendizaje de un determinado contenido o disciplina, estas convicciones podrían llevarlos a tener mayor dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (pág. 73).

Las creencias erróneas se caracterizan por estar inmersas en falsas ideas o concepciones limitantes, como también definiciones, percepciones y nociones carentes de sustento científico sobre un determinado contenido o disciplina. Estas ideas en general influyen negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de modo que este tipo de creencia se caracteriza por convertirse en un conflicto que afecta el desarrollo cognitivo en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Creencias adecuadas. Estas creencias se encuentran ligadas al proceso fáctico o en relación al tema, y son por lo general medianamente empoderantes. Estas creencias sirven al estudiante para desarrollar

actividades del aprendizaje del inglés tales como la comprensión de textos en inglés, entre otras, por lo que resulta óptimo tener al menos algunos estudiantes con estos tipos de características en relación a las creencias de los estudiantes. (Alzás García, Marín Chamorro, & Villares Hurtado, 2020).

1.2.1.2. Dimensiones de las creencias

Creencias facilitadoras

Desde la posición de (Valdez Hernández, 2017), las creencias facilitadoras resultan ser “de apoyo y positivas [...] ayudan a superar los problemas, y, por lo tanto, sostener la motivación” (pág. 5). Estas creencias comprenden pensamiento de carácter facilitador para el proceso de aprendizaje del idioma tal como expresa (Sierra Medina, 2020) “si soy capaz de aprender inglés, tendré más oportunidades” (pág. 63). Las creencias facilitadoras se convierten en un elemento importante para desarrollar conocimientos y seguir aprendiendo en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes deberían poseer este tipo de creencias, para poder asegurar su desarrollo académico.

De acuerdo a (Valdez Hernández, 2017) “una comprensión de las creencias [...] puede proporcionar a los profesores de inglés como segundo idioma una comprensión de la ‘expectativa de los estudiantes [...] así como también las técnicas que utilizan para dominar este idioma” (pág. 3). En resumen, este tipo de creencias son las que permiten accionar a desafíos constantes con una actitud y pensamientos contagiados de positivismo.

Creencias obstaculizadoras

Tomando las palabras (Valdez Hernández, 2017) menciona que, las creencias obstaculizadoras son “poco realistas y pueden conducir a una disminución de la motivación, la frustración y la ansiedad.” (pág. 5). Estas creencias se caracterizan por contener algún grado de negatividad, como expresa (Sierra Medina, 2020) menciona que “los estudiantes tienen convicciones negativas al hablar de aprender inglés; muchos jóvenes traen marcada la relación inglés-dificultad” (pág. 25). Esto es lo que alimenta a las creencias obstaculizadoras. Las dudas, son características en este tipo de creencias ya que, como manifiestan (Ojeda Naveda & Muñoz Galiano, 2020) “los estudiantes no están seguros de lo que logran” (pág. 126). Por ende, tomando las palabras de (Valdez Hernández, 2017) los estudiantes sienten “insatisfacción en el curso” (pág. 6). Esto genera que los estudiantes desarrollen la ansiedad, y mucha incertidumbre por si llegarán a aprender inglés o no.

Desde la posición de (Alzás García, Marín Chamorro, & Villares Hurtado, 2020), “Estas creencias se vuelven en obstáculos de aprendizaje, si se han formado como resultado de experiencias negativas” (pág. 74). Las experiencias generan emociones, puesto que el ser humano involucra todo de sí ante el evento que enmarca una experiencia; por tal motivo, estas emociones generan una memoria a largo plazo dentro del individuo, en el plano de los estudiantes si estos se ven inmersos en una ocasión donde han tenido una mala experiencia utilizando un enfoque, método de aprendizaje, actividad u otro, y sumando un recuerdo negativo en la ejecución del acto, estos estudiantes podrán recurrir a utilizar la experiencia para convertirla en

una creencia y llegar a fosilizarla (perdurar en el estudiante), por tanto las experiencias negativas influyen directamente en provocar creencias obstaculizadoras.

Las creencias obstaculizadoras comprenden pensamientos negativos, a tal grado que, para los estudiantes, les resulta complicado creer que podrían desempeñar un óptimo papel en el aprendizaje de un nuevo idioma, (los estudiantes creen que no pueden aprender y se rehúsan a pensar diferente) pero como todo obstáculo se supera, estas creencias pueden ser modificadas o mejoradas, si las experiencias próximas que van teniendo se vuelven prácticas y valorables. De esta manera los estudiantes pueden llegar a gustar de las actividades, o incluso aprender inglés, siempre y cuando los materiales y la metodología responda a sus nuevas necesidades y todo este proceso contribuya solamente en hacer que el estudiante ame el proceso de aprender inglés, leer textos en inglés y desarrollar actividades de comprensión de textos en inglés de forma diferente a como los estudiantes han estado acostumbrados a hacerlo.

Creencias neutras

De acuerdo a (Beltrán, 2017) expresa que “las creencias neutras comprenden los pensamientos sobre el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta que estos se desarrollan en un orden predecible” (pág. 96). Esto hace referencia a que los pensamientos de los estudiantes están relacionados a lo que conocen, por ende, estas creencias no llegan a tener enfoques negativos o positivos, simplemente se caracterizan por estar relacionados fielmente al proceso.

Las creencias neutras con convicciones, que, si bien no llegan a obstaculizar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, más bien estas se encuentran en el camino de ser parte de las facilitadoras, por lo que este tipo de creencias resulta ser un tipo estándar, porque los estudiantes que la manifiestan no llegan a pensar aspectos que resulten desalentadores, se mantienen al margen. (Baquero, de Longhi, Mellado, Peme-Aranega, & Ruiz, 2006).

Indicadores de las creencias

Dificultad al abordar un texto escrito en inglés

En palabras de (Villamiza 2003) citado en (Rodríguez González, y otros, 2017) mencionan que:

El interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, [...] en los años 60 y 70 [...] especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado; si los estudiantes eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. [...] a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los estudiantes no entendía lo que leía. (pág. 15)

En ese sentido, (Rodríguez González, y otros, 2017) señalan que existen problemas puntuales los cuales hacen que el proceso de comprensión de textos en los estudiantes sea insuficiente ya que: “No se emplean textos auténticos y que sean adecuados a la edad e intereses de los estudiantes para desarrollar las habilidades de lectura; y el tratamiento metodológico [...] es insuficiente para favorecer el proceso formativo del estudiante” (pág. 80).

Por otra parte, de acuerdo a (Rodríguez González, y otros, 2017) mencionan que “los estudiantes menos expertos en la comprensión lectora tienden a subrayar o releer pasivamente sin el uso de estrategias específicas [...] Estas dificultades pueden llevar a disminuir el interés, así como la motivación para la realización de tareas”. (pág. 15).

Las dificultades para abordar un texto se presentan en los estudiantes a menudo y es labor del estudiante utilizar recursos de valor y significativos que contribuyan a desarrollar las actividades de comprensión de textos exitosamente, por esta razón las dificultades al abordar un texto son simplemente parte del proceso de comprensión de un texto.

Dificultad para el aprendizaje de lenguas

Las dificultades en el aprendizaje de lenguas parten desde diferentes fuentes, como, por ejemplo, de acuerdo a (Cummins, 1979), citado en (Britton, Torres, & Vanega de León, 2017) expresa que “la interdependencia lingüística lo sustenta en el hecho de que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su lengua materna, también presentan dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua” (pág. 120). Las dificultades del aprendizaje son todas las limitaciones y carencias en el desarrollo eficaz del aprendizaje, el cual como afirman Torres y León, pueden surgir de problemas que presenta el estudiante en su propio idioma, entonces, si el estudiante tiene problemas de interpretar textos en español, es probable que le cueste interpretar un texto escrito en otro idioma, como revelan (Britton, Torres, & Vanega de León, 2017) mencionan que durante el proceso de aprendizaje de L2 se presentan “problemas de pronunciación, vocabulario, gramática, ortografía y puntuación” (pág. 120).

Desde la posición de (Çakıcı, 2016) resalta que, "los estudiantes del sistema escolar [...] determinan que nunca aprenderán otro idioma [...], porque no tienen habilidades para ello". (pág. 03). Las creencias negativas suelen ser las que inciden al fracaso de un estudiante en el proceso de aprendizaje de un idioma, y sobre todo si se quiere enfocar a este en el desarrollo de una habilidad específica como la comprensión de textos en inglés. Esta definición se considera como negativa y contribuye al desarrollo de creencias obstaculizadoras, por lo que el estudiante puede considerar como una dificultad para aprender idiomas pensar que nunca podrá aprender inglés. Sin embargo, el autor confunde el sistema educativo con las creencias del estudiante en el aula, ya que el sistema trata de mejorar la calidad educativa, solo que debe enfocar sus recursos a otros apartados como mejorar las creencias negativas que tienen los estudiantes.

Estos problemas alimentan las creencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, por lo que resulta pertinente conocer de forma general, los problemas que estos abordan e identificar si se relaciona con el tipo de creencias que han consolidado, ya que la dificultad del aprendizaje de las lenguas son las de carácter cognitivo, emocional, social y afectivo que presentan los estudiantes al aprender una lengua.

Aptitud

Empleando las palabras de (Lozada Alcántara, 2020) "La aptitud es la habilidad para realizar una actividad o mostrar un talento en un determinado campo [...] La aptitud es poseer el gusto y la habilidad para ejecutar una determinada actividad" (pág. 11). Esta habilidad permite al estudiante

desenvolverse en diversas áreas mostrando sus capacidades competencias y conocimientos obtenidos.

Cabe recalcar que además de lo que propone Alcántara, desde la posición de (Lozada Alcántara, 2020) “la aptitud es cada conocimiento adquirido a lo largo de la vida”. (pág. 11). A lo largo del desarrollo académico del estudiante este va adquiriendo y empoderando sus capacidades, por esta razón, es indispensable que el estudiante se encuentre en constante contacto con espacios donde pueda ir construyendo y perfeccionando sus aptitudes.

Estos conocimientos pueden ser consolidados por otras aptitudes, tal como expresa (Walker, 2011) “distintas aptitudes pueden constituir un conjunto de aptitudes de un individuo” (pág. 95). La cual se incrementa a medida que las experiencias y el conocimiento crezca. La aptitud para el aprendizaje apunta a desarrollar habilidades que el estudiante emplee para combatir y superar conflictos cognitivos, lo cual permite desarrollar competencias en el estudiante.

Desde la posición de (Ribes, 2011) citado en (Pulido Pérez & Pulido Pérez, 2019) “El término competencia implica “habilidad” y “aptitud”. El primero se refiere a lo que se hace y el segundo a lo que se puede hacer en cuanto a satisfacer un criterio” (pág. 52). Para este autor lo que se remarca en la aptitud difiere de la habilidad puesto que la habilidad está ligada a las acciones que realiza el individuo puede ejecutar, por otro lado, la aptitud enmarca aspectos cognitivos del individuo relacionados al ámbito académico.

Tomando las palabras de (Turbiaux, 2017) “la habilidad posibilita llevar a cabo en forma rápida y segura los actos” (pág. 93). Lo que resulta ser un componente clave de la aptitud. Cabe mencionar que aptitud y habilidad no

son lo mismo, puesto que la habilidad se caracteriza por referirse a capacidades adquiridas, en tanto que, la aptitud son capacidades que se ven repotenciadas por las habilidades.

Como afirma (Burchardt y Vizard, 2006) citado en (Walker, 2011) “las aptitudes no son lo mismo que las habilidades o las aptitudes internas” (pág. 94). Resulta idóneo identificar las aptitudes de los estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma extranjero, para poder entender si en realidad se han desarrollado, ya que en palabras de (Walker, 2011) “consiste en ampliar el conjunto de aptitudes” (pág. 94). Además, identificar si estas se encuentran relacionadas a las creencias de los estudiantes.

La aptitud para el aprendizaje de una lengua señala a las cualidades de carácter cognitivo que los estudiantes desempeñan en torno a su propio proceso de aprendizaje. Estas a su vez, son aquellas habilidades, destrezas, conocimientos y conjunto de saberes que posiblemente han mejorado en el desarrollo de su propio idioma.

Estrategias de aprendizaje y comunicación

Las estrategias de aprendizaje y comunicación como señalan (Gallardo-López, Almerich, Suaárez-Rodríguez & García-Felix, 2012) citado en (Álvarez de Eulate, Carcamo Vergara, & Jerónimo Arango, 2019) son un “conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado, integrando elementos afectivos, motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos” (pág. 4). Estos son recursos que desempeña el estudiante para abordar situaciones académicas que impliquen la comunicación y uso del idioma. En

tal sentido, el estudiante se vuelve un agente autónomo y consciente de lo que aprende para poder atender a sus necesidades cognitivas, como sostienen (Álvarez de Eulate, Carcamo Vergara, & Jerónimo Arango, 2019) “a criterios como el tipo de acciones o contenidos a los que se asocian, los ámbitos personales que involucran y/o procesos de referencia” (pág. 5). Es decir, los contenidos que se encuentran aprendiendo cumplen una labor fundamental al momento de sistematizar estrategias en los estudiantes, ya que sirven como referencia puntual para poder abordar el reto.

En palabras de (Schmeck, 1988; Schunk, 1991) citado en (Cuevas Gonzales, Fernández Suárez, Gonzáles Cabanach, & Valle, 1998) señala las acciones que toman los estudiantes ante un reto que demande elaborar estrategias se tratan de “secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje” (pág. 150). Las estrategias son recursos, procedimientos, elementos cognitivos y comunicativos de nivel superior que incluyen diversas tácticas o técnicas de aprendizaje que ayuden al estudiante en el proceso de aprendizaje, y de comunicación, por lo que resulta importante identificar que piensa la unidad de estudio, y si las utiliza.

Estrategias de aprendizaje en el proceso de comprensión de textos escritos en inglés

En el proceso de aprender una lengua extranjera o ejecutar actividades en el desarrollo de algunas de las habilidades del idioma inglés, como por ejemplo en la comprensión de textos. En palabras de (Gil Alonso & Rojas Merchán ,

2012), mencionan que hay tres procesos los cuales son: bottom-up, o también outside-in, donde el significado del texto se encuentra sujeto al mismo (texto) mediante un proceso de descifrar paso a paso aspectos del texto como cada letra del texto, o cada palabra, para luego descifrar oraciones, siendo este un proceso que va de menos a más como una especie de escala que va desde procesar lo más sencillo hacia lo más complejo, por otro lado, el siguiente tipo de estrategia para abordar textos en inglés es el '*top-down*', o también conocido como inside-in; este proceso comprende entender que para llevarlo a cabo en la comprensión de textos es necesario tener presente que también es un proceso psicológico que comprende estímulos de carácter físico, y emocional, y también el factor conocimiento. A diferencia del tipo de estrategia anterior, este se caracteriza porque hace que el lector sea quien procesa y crea el significado del texto mediante el uso pertinente del conocimiento e información procedente del contexto personal del individuo con la finalidad de crear interpretación y análisis, además de tener la capacidad de inferir eventos, los cuales son contrastados luego con el mismo texto para generar un espacio de interacción activa entre el lector, las emociones y luego el texto.

Por último, de acuerdo a (Gil Alonso & Rojas Merchán , 2012), mencionan que las estrategias de aprendizaje cumplen el rol de "referencia a un proceso interactivo" (pág. 33). Las estrategias de lectura en la comprensión de un texto escrito en inglés buscan que el texto y el estudiante se encuentren en constante interacción desde momentos muy temprano en el proceso de abordar un texto en inglés y no fragmentar este proceso, ya que a diferencia del '*top down*' como estrategia esta busca que el individuo vea al texto como un recurso analizable, más no interactivo, lo que se rescata del '*bottom up*' ,

como estrategia ya que este indica al lector que debe abrirse al sentimiento por lo que al momento de abordar un texto se debe tener en cuenta el análisis y el sentimiento que debe producir abordar un texto.

De acuerdo a (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2011) mencionan que en el proceso propio de la comprensión de textos “el autor el cual combina las redes de interacción asociadas al proceso de comprensión de textos en lengua extranjera, decide lo relevante de acuerdo a sus enfoque o propósito de lectura” (pág. 10).

Las estrategias para comprender textos en inglés deben formar parte del proceso de abordar un texto en inglés, ya que mediante estos elementos (estrategias) el estudiante puede alcanzar a desarrollar, interpretar, evaluar e interactuar con el texto efectivamente de modo que los objetivos iniciales o denominados objetivos de lectura, se cumplen, al utilizar estrategias para abordar un texto escrito en inglés.

Motivación y expectativas

Tanto la motivación y las expectativas comparten el termino atribución en sus definiciones, ya que por una parte, desde la posición de (Avendaño, Muñoz, Núñez, & Valenzuela, 2016) la motivación “es un constructo [...] no observable, que da cuenta de un estado dinámico, que tiene sus orígenes en las percepciones de sí mismo y del medio, y que inciten a alguien a elegir [...] a fin de alcanzar un objetivo” (pág. 56). Las atribuciones que uno realiza forman parte de la motivación y en el desarrollo de estas.

Además, es importante precisar que la motivación parte desde un punto muy personal, como lo expresa (Sierra Barrera, 2017) ya que menciona que este proceso (Motivación interna), se encuentra estrechamente nexa a las emociones, como una especie de pieza en el rompecabezas que actúa a favor de conseguir un objetivo, por lo que menciona que se encuentra “basada en el uso de las emociones humanas para realizar o alcanzar metas o proyectos propuestos” (pág. 45). Este tipo de motivación es denominado también por (Sierra Barrera, 2017) como automotivación el cual “permite el reconocimiento, el amor, afectos, confianza, satisfacción, seguridad del humano para desarrollarse eficazmente” (pág. 45).

En el marco de conseguir objetivos, la motivación interna, o automotivación nace desde un lugar mucho más íntimo e interno, a lo cual (Williams & Burden, 2002) refieren que nace desde el interior “cuando la experiencia de hacer algo genera interés y júbilo, y la única razón para desempeñar la actividad yace dentro de uno mismo, la motivación es intrínseca” (pág. 123). Así como puede nacer desde uno mismo, la motivación puede optar también por un nacimiento externo.

Como argumentan (Williams & Burden, 2002), se denomina motivación extrínseca, la cual sucede “cuando la única razón para desempeñar una actividad es, porque se encuentra sostenida en ganar algo. “La motivación es extrínseca”. (pág. 123). La motivación está presente en la construcción de creencias, ya que de acuerdo a (Ortegón Cotés, 2020) “Algunos individuos [...] frente a una baja motivación [...], se quedan anclados en el mejoramiento del desempeño de sus habilidades” (pág. 4). Por tal motivo, conocer si los

estudiantes se encuentran motivados por aprender el idioma inglés, resulta importante.

Por otro lado, con respecto a las expectativas (Miras Mestres & Onrubia Goñi, 2002) expresan que “las expectativas son aquello que la persona espera o anticipa que pasará” (pág. 22). Es decir, las expectativas reflejan mucha importancia en el proceso de generar creencias en estudiantes de L2. Los estudiantes generan ideas y atribuciones personales sobre el proceso de aprendizaje, de tal forma que en algunos afecta positivamente, en otros no, y es por esto que inciden en la formación e impregnación de creencias que posea la persona, (Cronquist & Fiszbein, 2017).

La motivación y expectativas en el aprendizaje de idiomas resultan ser soportes que los estudiantes hacen uso para potenciar el interés hacia aprender la lengua, ya sea, por una motivación interna, externa, o creando convicciones sobre su propio aprendizaje, y como éste llegaría a ser.

Motivación y expectativas al abordar un texto en inglés

En palabras de (Ortega Auquilla, Hidalgo Camacho, Siguenza Garzón, & Cherres Fajardo, 2020), “la motivación es el deseo individual por realizar una determinada actividad”. (pág. 16). Este deseo incide en áreas como el aprendizaje de un segundo idioma o de una lengua extranjera.

Como lo menciona (Gardner, 1985) citado en (Ortega Auquilla, Hidalgo Camacho, Siguenza Garzón, & Cherres Fajardo, 2020) ya que sustentan que, “pese a que los individuos probablemente conocen las ventajas de aprender una nueva lengua, también están conscientes de que pudieran sobrevivir sin

ésta, por lo tanto, la motivación juega un papel preponderante en el aprendizaje de una lengua extranjera” (pág. 17). Esta definición resulta ser totalmente enriquecedora puesto a que, menciona que la motivación y expectativas juegan un rol importante en el aprendizaje de una nueva lengua y por supuesto, en el desarrollo de actividades de comprensión de textos en inglés, por lo que se requiere incluir a este indicador como parte de la búsqueda por entender las creencias en estudiantes de instituciones educativas.

Técnica de recolección de datos de las creencias

Para la recolección de datos se cuenta con la técnica de la encuesta, por su naturalidad manejable y confiable.

La encuesta se utiliza con el fin de recolección de datos de los estudiantes para identificar el tipo de creencias que estos manifiesten en relación a la comprensión de textos en inglés. (Hurtado de Barrera, 2015). Además, usar la encuesta resulta pertinente para esta variable, ya que se toma como inspiración para determinar creencias al cuestionario BALLI, que desde la posición de (Horwitz, 1987) citado en (Ormeño Cárdenas & Rosas Villarroel, 2019) “el inventario Balli [...] evalúa las creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera respecto de 5 apartados: dificultades para el aprendizaje [...]; aptitud para el aprendizaje; naturaleza del aprendizaje; estrategias de aprendizajes; motivaciones y/o expectativas” (pág. 211). Este cuestionario sirve como referencia para elaborar un instrumento en relación a los objetivos de la presente investigación, los cuales abarcan a las creencias en la comprensión de textos, por ende, es importante mencionar al referente del cuestionario de la presente investigación, el cual comprende apartados en:

Aptitud, dificultades al abordar un texto escrito en inglés, estrategias para abordar un texto escrito en inglés y motivación y expectativas.

Instrumento de recolección de datos de las creencias

Para el procesamiento de datos se emplea el instrumento denominado cuestionario. Desde la posición de (Arias González, 2020), este “es un instrumento de recolección de datos [...] que consiste en un conjunto de enunciados que el encuestado debe responder” (pág. 21). Definición que comparte con (Hurtado de Barrera, 2015) sobre este tipo de instrumento, ya que expresa que “los cuestionarios (los cuales corresponden a la técnica de encuesta), son un conjunto de enunciados relacionadas con el evento de estudio” (pág. 165). Estudios anteriores tales como el instrumento elaborado por Horwitz, el cual se usa de inspiración para poder elaborar el cuestionario de creencias propio de la presente investigación.

Usando las palabras de (Ramos Méndez , 2010) “el cuestionario BALLI (*beliefs language learning Inventory*, creado por Horwitz, 1987), para investigar las creencias de los estudiantes” (pág. 105). Este cuestionario sin duda sirvió de gran inspiración para poder elaborar un instrumento que responde a los objetivos de la presente investigación, el cual fue de explicar el tipo de creencias de los estudiantes sobre la comprensión de textos escritos en inglés.

Además, desde la posición de: (Sierra Medina, 2020) el cuestionario de creencias “indaga [...] en el aprendizaje de otra lengua, ya sea como segunda lengua, o como lengua extranjera” (pág. 39). Este instrumento posee apartados que se pueden adaptar a las necesidades de la presente

investigación (Aptitud, estrategias, y motivación en relación a la comprensión de textos), las cuales están relacionadas a la comprensión de textos.

Por esta razón, se considera el instrumento BALLI como un gran referente al momento de elaborar el instrumento de la presente investigación, enfocado en conocer creencias de los estudiantes sobre la comprensión de textos, ya que brinda información acerca de lo que motiva a los estudiantes a leer, que aspectos creen los estudiantes que les dificulta para poder entender un texto en inglés, qué estrategias creen que se debe usar, y cuáles son las que usan, y, por último, qué tan capaces creen que son de abordar textos en inglés y desarrollarlos. En el marco de estos enunciados se elaboró el instrumento el cual permitió recoger los datos del estudio.

1.2.2. Comprensión de textos

Desde la posición de (Rosenblatt) citado en (Gutierrez Braojos & Salmerón Pérez, 2012), la comprensión de textos es “un proceso simultaneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad”. (pág. 184).

Empleando las palabras de la (Universidad Nacional de San Juan, 2016) “la comprensión de textos es un proceso transaccional entre texto y lector, que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos. (incluidos los relativos al discurso al que pertenece el texto)”. (pág. 7). El proceso de comprensión es diferente para cada persona puesto que cada estudiante aborda este proceso de acuerdo a las herramientas que tienen y pueden desarrollar.

Por tal motivo, en palabras de (Nuemann-Collyer, Hernández-Perez, & Polhl Montt, 2018, pág. 555) mencionan que “no todas las personas requieren la misma habilidad ante el mismo grado de complejidad” (pág. 555). Existe congruencia en la declaración, puesto que algunos estudiantes tienen habilidades más desarrolladas que otros, ya que, el ser humano al ser complejo y diferente, puede desarrollar afinidad hacia determinadas técnicas y procedimientos durante el proceso de lectura y comprensión. En relación al alcance, es importante precisar que el autor menciona un aspecto más que cierto en el desenvolvimiento de la enseñanza en el aula, ya sea en modalidad presencial o virtual, por lo que no podría ser considerada como limitadora la mención que realiza, pero sí relevante.

El proceso de comprensión de textos, implica características que apuntan a otros elementos, ya que la comprensión de textos en inglés implica la interacción activa entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que definen la comprensión de textos y requiere que el estudiante sea consciente de este proceso, porque sirve para propósitos implícitos que demanda este acto. Es esencial que el estudiante participe en prácticas de lectura en inglés en una variedad de grupos o comunidades socioculturales, donde pueda adquirir los fundamentos que implica realizar el proceso de comprensión de textos en otro idioma como expresa el (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

El proceso de comprensión de textos permite construir información desde un punto de vista profundo, donde se permite al lector viajar a través de sus líneas en la búsqueda de la construcción del mensaje que el texto invita a descubrir. Por esta razón, la comprensión de textos edifica información y se va

desarrollando a medida que el lector se apropie de esta y del proceso de lectura, considerando dimensiones propias de este proceso para lograr una comprensión eficaz.

1.2.2.1. Dimensiones de la comprensión de textos

Obtención de información del texto escrito

De acuerdo a (Ministerio de Educación del Perú, 2016), la obtención de información de textos escrito en inglés es el proceso en el cual el estudiante identifica y recoge información de carácter explícito e implícito del texto para llevar a cabo actividades específicas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La obtención de información es una de las capacidades a desarrollar de la competencia lee diversos tipos de texto en inglés, el cual resulta ser viable para los estudiantes puesto que en ocasiones el nivel de dificultad para encontrar información explícita en el texto resulta ser una actividad divertida y sencilla para los estudiantes.

La obtención de información comprende los siguientes indicadores:

Obtención de ideas generales. Como señala (Schmitt & Baumann, 1990) citado en (Gutierrez Braojos & Salmerón Pérez, 2012) sostienen que, en el proceso de obtención de ideas generales, “el lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto mediante representaciones [...] resúmenes completos, jerarquizados y sintetizados” (pág. 189).

El proceso de obtención de ideas generales incurre en determinar o comprobar cuanto el lector ha entendido del texto, y por esta razón es un indicador indispensable en la comprensión de textos, porque permite identificar las dificultades que tiene el estudiante acerca de la lectura.

Obtención de ideas específicas. De acuerdo a (Gutierrez Braojos & Salmerón Pérez, 2012) señalan que “no toda información de un texto es relevante para su comprensión; algunas son relevantes, otras son secundarias, y otras son irrelevantes”. (pág. 189).

La obtención de ideas específicas como indicador de la comprensión de textos, es un proceso en el cual los estudiantes se enfocan en información relevante en el marco de las actividades antes designadas, este es un criterio que se debe tomar en cuenta para abordar y no seleccionar información aleatoria, que no sea relevante al propósito.

Inferencia e Interpretación de información del texto

La inferencia e interpretación del texto como dimensión de la competencia relacionada a la comprensión de textos se lleva a cabo cuando: El estudiante comienza a construir el significado del texto, donde establece relaciones entre la información de carácter explícito e implícita con el fin de construir el significado, holístico y profundo del texto, y explicando el propósito de este, también el uso estilístico del lenguaje, las intenciones del autor y la relación que posee el texto con el entorno sociocultural que forma parte del lector y del texto. (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Inferencia. Citando a (Lenhard, Gold, Rosebrock, Valtin, & Vogel, 2013) mencionan que la inferencia busca "sacar conclusiones que van más allá del texto" (pág. 15). La inferencia resulta ser un recurso útil en el proceso de comprensión de textos por ser de carácter deductivo con él fin de derivar conclusiones que pueden ser tanto como prematuras o posteriores.

Por otro lado, (Parodi, Moreno-de-León, & Julio, 2020) definen a la inferencia como “mecanismo cognitivo central para el establecimiento de la coherencia

textual” (pág. 779). Por tanto, la inferencia es el uso pleno de los conocimientos del estudiante para recrear posibles escenarios que puedan ser de utilidad para el proceso de comprensión de textos.

Interpretación. De acuerdo a (Universidad Nacional de San Juan, 2016) la interpretación es “una búsqueda básica [...] entender que, ‘dice’ de qué ‘habla’ [...] el texto” (pág. 6). Esta forma de entendimiento resulta ser de carácter propio en una primera instancia, y es lo que caracteriza a este proceso.

Desde la posición del (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2008), este indicador es un “[...] proceso de interpretar e interactuar [...], buscar información explícita, en el texto” (pág. 3). Este proceso no requiere que el estudiante regrese a la lectura para encontrar información o interpretarla, sino de generar juicios desde lo que se ha obtenido del texto, las cuales son ideas que el autor no comunica directamente.

La inferencia e interpretación son procesos muy necesarios para la comprensión de textos, y comprende desarrollar operaciones de carácter deductivo analítico y subjetivo por parte de los lectores hacia el texto, y brindarle un sentido personal al texto escrito.

Evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto

El proceso de reflexión también compara y contrasta los aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diferentes fuentes de información, expresando puntos de vista personales sobre aspectos del texto, la forma y la estética, el contenido del texto y su relación con otros textos, así como el contexto sociocultural del texto y sus lectores. (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

En la opinión de (Silke, 2011) agrega que el proceso de evaluación de la forma, contenido y contexto del texto se caracteriza por que “los estudiantes piensan sobre su propio aprendizaje y como abordar puntos fuertes relacionados al proceso de aprendizaje”. (pág. 95). Este proceso incurre en apartados propios del texto, como la forma y el contenido.

En relación a la forma del texto, cabe señalar que desde el punto de vista de (Oseguera Mejía, 2016), existe dos tipos de forma, la interna y la externa: “La interna, la cual comprende el proceso de la gestación y conformación individual del contenido específico de una creación literaria; la externa se refiere al conjunto de características de orden técnico” (pág. 42).

Esta capacidad comprende los siguientes indicadores:

Evaluación de la forma. Como señala (Oseguera Mejía, 2016) este proceso se caracteriza por ahondar en “aspectos estéticos con los cuales se diferencia de otras obras” (pág. 42). En este proceso es fundamental analizar el texto e identificar el tipo ya que esta información ayuda a definir objetivos de lectura y a clarificar ideas sobre el texto.

Evaluación del contenido. Este es el proceso en el cual se encarga de analizar aspectos del texto relacionados al fondo o contenido, tales como “los sentimientos, ideas, pensamientos, sensaciones, emociones” (Oseguera Mejía, 2016, pág. 42). Este proceso permite a los estudiantes acercarse en gran medida con el texto y la intención del autor, por lo que este indicador resulta ser de gran impacto en el proceso de la comprensión de textos.

Evaluación del contexto: En el proceso de comprensión de un texto, implica que el estudiante realice un análisis utilizando conocimientos que sean afines, o conocimientos previos. Durante este proceso se caracteriza el análisis del

contexto, en un entorno sociocultural y continuo. (Del Valle Rosales Vilora, 2016). La evaluación del contexto, busca que le estudiante relacione el texto con su entorno y/o contexto para que de este modo el estudiante tome la información como significativa y esta puede generar impacto en su proceso de comprender el texto, su entorno y actividades.

1.2.2.2. Evaluación de la comprensión de textos

Como señala (Hidalgo Apunte, 2021) “la evaluación es el instrumento de control de resultados obtenidos por los estudiantes” (pág. 190). La evaluación es un proceso trascendental para aplicar y poder medir resultados con la finalidad de obtener información sobre los procesos de los estudiantes en relación a la comprensión de textos.

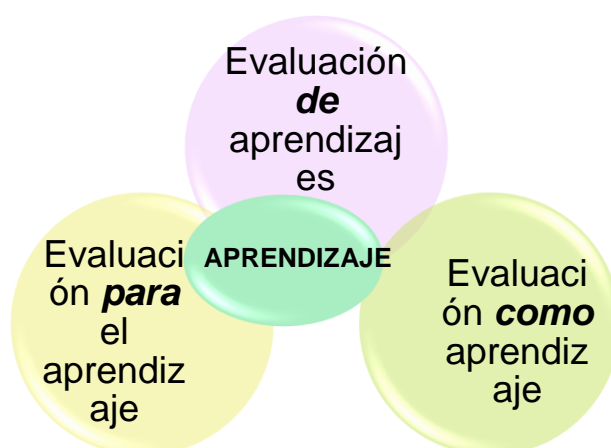
La evaluación en la comprensión de textos resulta ser un proceso que llega a convertirse en clave para el desarrollo de los aprendizajes, por tal motivo empleamos las palabras de la (Subsecretaria de Educación Básica, 2012) “la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes” (pág. 17).

Además, sostiene que “la evaluación en el contexto formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la intervención docente” (Subsecretaria de Educación Básica, 2012, pág. 17). Por tal motivo, los tipos de evaluación de aprendizajes que ocurren en momentos que se caracterizan por estar inmersos en propósitos específicos, y no solo en la evaluación formativa, son los siguientes, por ejemplo: La evaluación de aprendizajes o *‘assessment of learning’*, es usualmente la que sirve para corroborar aprendizajes; la evaluación para el aprendizaje o *‘assessment for*

learning, *opta* por un enfoque de soporte, retroalimentación, y guía en búsqueda de alcanzar los aprendizajes. En el caso de la evaluación como aprendizaje, o *'assessment as learning'*, sirve para que los estudiantes reflexionen y puedan encaminarse hacia la metacognición. (Earl, Katz, Manitoba. Manitoba Education, & Education, 2006)

Tipos de evaluación

En palabras de (Earl, Katz, Manitoba. Manitoba Education, & Education, 2006), indica tres tipos de evaluación, la evaluación de aprendizajes, evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje, que tienen un eje central el cual es el aprendizaje:



(Earl, Katz, Manitoba. Manitoba Education, & Education, 2006)

- a) **Evaluación de aprendizajes.** Desde el punto de vista de (Earl, Katz, Manitoba. Manitoba Education, & Education, 2006) la evaluación de aprendizajes “está diseñada para brindar evidencia sobre los logros a los padres, profesores, estudiantes y en ocasiones a personas fuera del grupo” (e.g. empleados, otras instituciones). (pág. 55). La evaluación de aprendizajes se usa para conocer los conocimientos previos de los estudiantes y utilizar la información obtenida solo para verificar, tomar

acciones, y trabajar sobre ello, el cual se encuentra al final del curso, el trabajo o la unidad, por lo que toma un enfoque de evaluación sumativa.

b) Evaluación para el aprendizaje. Cómo Plantea (Earl, Katz, Manitoba. Manitoba Education, & Education, 2006), la evaluación para el aprendizaje “ocurre durante el proceso de aprendizaje, y está diseñada para hacer visible el aprendizaje de cada estudiante” (pág. 29). Este tipo de evaluación sirve para localizar aspectos que los estudiantes necesitan mejorar puesto que los docentes la emplean como una especie de herramienta de investigación para encontrar y coleccionar, preconcepciones, brechas y demás.

c) Evaluación como aprendizaje. Este tipo de evaluación tiene como enfoque principal al estudiante, y enfatiza la importancia de la evaluación como un proceso de metacognición (exploración de los propios pensamientos) por parte de los estudiantes. Es preciso mencionar que, el proceso de reconocimiento del aprendizaje tiene una fuerte relación con las creencias, porque en este proceso de evaluación se toma al aprendizaje como un proceso activo y de reestructuración cognitiva. (Earl, Katz, Manitoba. Manitoba Education, & Education, 2006).

El proceso de evaluación como aprendizaje tiene un enfoque formativo, porque apunta a ser una herramienta de reflexión para los estudiantes y que los estudiantes participen en el propio proceso de comprensión al evaluarse, como una especie de autoevaluación con enfoque metacognitivo para poder realizar ajustes, cambios y mejoras en cuanto al proceso de aprendizaje que los estudiantes se encuentran siendo partícipes.

El proceso de evaluación resulta ser crucial para la comprensión de textos en inglés, puesto que este proceso permite generar un panorama real, sobre los avances o los conocimientos de los estudiantes y usar esos datos para desarrollar competencias con mayor precisión en ellos.

Técnica de evaluación de la comprensión de textos

Para la recolección de datos en relación a la comprensión de textos se cuenta con la técnica de la encuesta, que, por su naturalidad organizada, manejabilidad y confiabilidad, se hace uso de esta.

Encuesta: se utiliza con el fin de recolección de datos de los estudiantes para medir sus habilidades que conciernen a la comprensión de textos de textos, y también cuales son las creencias que estos poseen. (Hurtado de Barrera, 2015). La encuesta resulta ser la técnica más viable para captar información sobre el proceso de comprensión lectora de los estudiantes mediante la prueba de comprensión escrita, (instrumento que comprende a la técnica de la encuesta).

Instrumentos de evaluación en la comprensión de textos

Como señala la (Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2013), el instrumento de evaluación “es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes” (pág. 16). Los instrumentos de evaluación se utilizan como recursos que ayudan a obtener información pertinente sobre los procesos de aprendizaje y se enfocan en evaluar aprendizajes significativos.

Por su parte la (Subsecretaria de Educación Básica, 2012) sostiene que son “recursos estructurados diseñados para fines específicos” (pág. 19). Los fines específicos se encuentran relacionados a fines académicos, como las

actividades desarrolladas en aula, a medir y localizar logros de los estudiantes. Cabe recalcar que estos instrumentos deben encontrarse ligadas a las características de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como nivel, contexto, necesidades y potencialidades de aprendizaje. Por esta razón, la presente investigación opta por la prueba de comprensión escrita como instrumento de recolección de datos.

Prueba de comprensión escrita

De acuerdo a (Daniel Richards, 2017), señala que la prueba de desempeño escrito es un medio para medir aprendizajes, tomando en cuenta capacidades cognitivas, habilidades, y competencias. Este instrumento resulta ser pertinente aplicarlo, puesto que se requiere conocer el nivel de comprensión de textos de los estudiantes, y contrastarlo con las creencias, para poder llevar a cabo la investigación.

1.3. Definición de conceptos básicos

Comprensión de textos escritos: Proceso humano en donde se utiliza recursos cognitivos y afectivos en la búsqueda de abordar un escrito de forma correcta con el fin de adherirse al texto de manera que se llegue a entender el mensaje, la intención, y los sentimientos que desea producir y el mundo al cual el autor intenta adentrar al lector, además de requerir un nivel óptimo de interpretación e inferencia sobre el texto, haciendo uso de convenciones y recursos cognitivos propios del estudiante como, los saberes previos, habilidades lingüísticas y personales como la reflexión y evaluación.

Creencias: Las creencias son el conjunto de percepciones, convicciones, ideas, teorías, sentimientos, conjeturas, y formas de actuar sobre temas o disciplinas, circunstancias o actividades académicas y no académicas, de

carácter subjetivo, capaces de impregnarse aún por encima de la razón y la experiencia, aunque estas generen antinomia.

Creencias facilitadoras: Las creencias facilitadoras son conjunto de ideas, percepciones, conceptos y conjeturas y convicciones que en su mayoría son de carácter positivo y gustoso para la persona porque estas ayudan a su desarrollo cognitivo en el marco de las emociones ya que estas creencias en el estudiante cumplen el rol de despertar la determinación en ellos, hacia el aprendizaje de un idioma.

Creencias neutras: Las creencias neutras son convicciones, que, si bien no llegan a obstaculizar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, si no que estas se encuentran en el camino de ser facilitadoras, por lo que este tipo de creencias resulta ser un tipo estándar, que comprende pensamientos que no llegan a ser positivos, tampoco llegan a ser negativos y con tendencia errónea, estas se sostiene en la realidad y demanda de conciencia sobre el aprendizaje, por lo que este tipo de creencias podrían ser denominadas creencias “realistas” ya que se sostienen en torno y la conciencia del nivel cognitivo de los estudiantes.

Creencias obstaculizadoras: Las creencias obstaculizadoras comprenden pensamientos negativos, puesto que los estudiantes recogen pensamientos negativos, tales como en pensar en no poder aprender el idioma o creer no estar en la edad, los cuales repercuten en el desempeño académico y obstaculiza pensamientos, convicciones y desempeño positivas en torno al aprendizaje de idiomas.

Evaluación de la forma, contenido y contexto: Proceso que requiere considerar aspectos que forman parte del texto emitiendo valoraciones

puntuales o subjetivas sobre aspectos diversos del texto para determinar su relevancia, importancia o estética, en el proceso de lectura, que se lleva a cabo antes, durante y después del proceso de lectura.

Inferencia e interpretación: Proceso situado dentro de una sesión didáctica de la comprensión de textos, que se caracteriza porque el estudiante construye el sentido del texto en donde además deduce nueva información.

Obtención de información: Proceso en el cual se logra extraer, ubicar y elegir datos explícitos del texto, para llevar a responder actividades académicas específicas, como cuestionarios o pruebas de comprensión de textos los cuales se encuentran presente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la comprensión de textos, donde el estudiante hace uso de recursos lingüísticos cognitivos con el fin de extraer información de carácter global como general del texto. El propósito es llevar a cabo una actividad académica y evidenciar que se puede extraer información del texto.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de Hipótesis

2.1.1. Hipótesis general

Las creencias de los estudiantes influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.

2.1.2. Hipótesis específicas

- a. Las creencias en estudiantes sobre la comprensión de textos escritos en inglés de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 son empoderantes.
- b. El nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 se encuentran en el nivel de logro previsto.
- c. Las creencias facilitadoras influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.
- d. Las creencias neutras influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.
- e. Las creencias obstaculizadoras influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.

2.2. Variables y su operacionalización

2.2.1. Identificación de variables

Variable independiente: Creencias.

Variable dependiente: Comprensión de textos escritos.

2.2.2. Definición conceptual de variables

Creencias: Las creencias son el conjunto de percepciones, convicciones, ideas, teorías, sentimientos, conjeturas, sobre temas, circunstancias o actividades académicas y no académicas, de carácter subjetivo, capaces de impregnarse aún por encima de la razón, y la experiencia, aunque estas generen antinomia.

Comprensión de textos: Proceso humano en donde se utiliza recursos cognitivos y afectivos para abordar un escrito de forma correcta con el fin de adherirse al texto de manera que se llegue a entender el mensaje de este, la intención; los sentimientos que desea producir y el mundo que intenta presentar el autor al lector, además de requerir un nivel interpretativo y de inferencia óptimo, ya que se debe hacer uso de convenciones y recursos cognitivos propios del estudiante, además de los saberes previos, habilidades lingüísticas y personales como la reflexión y evaluación.

2.2.3. Definición operacional de variables

La comprensión de textos se mide a través de sus dimensiones las cuales son: Obtención de información general; inferencia e interpretación; evaluación de forma, contenido y contexto. A la vez cuenta con los siguientes indicadores: Obtención de información general; obtención de información específica; inferencia de información; interpretación de información; evaluación de contenido; evaluación de contexto; y evaluación de forma. Se mide a partir de

una prueba de comprensión escrita cuyo resultado se determina en puntajes en escala vigesimal.

En relación a las creencias, se mide a través de sus indicadores: Dificultades para abordar un texto escrito en inglés, aptitud, estrategias al abordar un texto escrito en inglés, motivación y expectativas. El resultado determina si los estudiantes poseen creencias facilitadoras, neutras u obstaculizadoras, y las categorías dentro de las dimensiones que haciendo uso del instrumento “cuestionario”, perteneciente a la técnica de la encuesta, se conoce el tipo de creencias de los estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos.

2.2.3.1. Operacionalización de variables

Variable: Creencias

| Variable | Definición | Tipo por su naturaleza | Indicadores | Escala de medición | Categoría | Valores de la categoría | Medio de verificación |
|------------------|--|------------------------|---|--------------------|--------------------------|-------------------------|--|
| Creencias | Conjunto de procesos cognitivos y de razón como percepción y voluntad de carácter significativo para el individuo. | Cualitativa | Aptitud | Ordinal | Muy limitantes | 0-19,99 | Cuestionario-Usando escala denominada: Likert. |
| | | | Dificultades al abordar un texto escrito en inglés | | limitantes | 20-39,99 | |
| | | | Estrategias para abordar un texto escrito en inglés | | Medianamente empoderante | 40-59,99 | |
| | | | Motivación y expectativas | | empoderante | 60-79,99 | |
| | | | | | Muy empoderante | 80-100 | |

Variable: Comprensión de textos

| Variable | Definición | Tipo por su naturaleza | Indicadores | Escala de medición | Categoría | Valores de la categoría | Medio de verificación |
|------------------------------|--|------------------------|--------------------------------|--------------------|----------------|-------------------------|---|
| Comprensión de textos | Proceso profundo de interpretación interacción y evaluación constate entre el texto y el lector. | Cualitativa | Obtención de ideas generales | Ordinal | Pre inicio | 0-5,99 | Cuestionario- Usando escala denominada: Likert. |
| | | | Obtención de ideas específicas | | Inicio | 6-10,99 | |
| | | | Inferencia de información | | En proceso | 11-13,99 | |
| | | | Interpretación de información | | Logro esperado | 14-17,99 | |
| | | | Evaluación de contenido | | Logro destacad | 18-20 | |
| | | | Evaluación de contexto | | | | |

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo explicativo, ya que de acuerdo a (Hurtado de Barrera, 2015) sostiene que “trata de posibles relaciones, a veces causales, respondiendo a las preguntas, por qué y cómo” (pág. 117). Es decir, en este estudio se explicó de qué manera influyen las creencias facilitadoras, neutras, y obstaculizadoras en la comprensión de textos en inglés, y cómo es el nivel de los estudiantes en los niveles de comprensión de textos en inglés en estudiantes del cuarto grado secundario de instituciones educativas públicas en el distrito de Iquitos.

Como plantea (Hurtado de Barrera, 2015) “La investigación explicativa no se conforma con descripciones detalladas” (pág. 117). Este tipo de investigación según (Hurtado de Barrera, 2010) “procura encontrar procesos que permiten comprender un evento” (pág. 491). Por tal motivo se decide incidir en explicar de qué manera influye las creencias en la comprensión de textos, coincidiendo con lo que manifiesta (Hurtado de Barrera, 2010) “se pretende detectar relaciones entre eventos, particularmente aquellas que permiten comprender por qué los eventos ocurren y bajo cuales condiciones” (pág. 492).

3.1.2. Diseño de investigación

Con base a (Hurtado de Barrera, 2010) “El diseño de investigación es el conjunto de decisiones estratégicas que toma el investigador, relacionadas con el dónde, el cuándo, y el cómo recoger los datos” (pág. 691). Este conjunto de decisiones estratégicas guía la búsqueda de la mayor validez posible de la presente investigación tomando en cuenta estrategias de recolección de datos para poder responder las preguntas de la investigación. Así mismo, teniendo

en cuenta a (Hurtado de Barrera, 2010), los criterios que se deben considerar al definir los diseños de investigación son los de; origen, que están relacionados al contexto y fuente; temporalidad; y amplitud del foco, que concierne a la cantidad de variables o amplitud.

Por tanto, la presente investigación consta de los siguientes diseños:

Según el origen (contexto y fuente), el diseño es de campo, porque se obtiene la información de fuentes vivas, en su determinado contexto natural, el cual es el hogar de cada estudiante del cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos debido a la coyuntura actual. Por otra parte, según la temporalidad, el diseño es transeccional contemporáneo, puesto que la información que se extrae se hace en un solo momento, por tal motivo, hace referencia a los medios por el cual se van a extraer los datos pertenecientes a un período regulado dentro del presente. Por último, según la amplitud de foco (cantidad de variables o amplitud) es de diseño multivariado, porque existe tres variables independientes. (Hurtado de Barrera, 2015).

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población de estudio

La unidad de estudio comprendió a los estudiantes del cuarto grado de secundaria pertenecientes al VII ciclo de la educación básica regular peruana, del distrito de Iquitos, del departamento de Loreto-Perú en el periodo de 2021, cuya población comprende 1656 estudiantes de secundaria entre varones y mujeres (N=1656), además, se puede apreciar la muestra en la tabla a continuación.

| Nº | Instituciones educativas del distrito de Iquitos | Cuarto de secundaria |
|-----------|--|----------------------|
| 1. | Sagrado Corazón | 210 |
| 2. | Rosa Agustina Donayre de Morey | 180 |
| 3. | Maynas | 212 |
| 4. | Mariscal Oscar R. Benavides | 405 |
| 5. | Loreto | 125 |
| 6. | 60793 Túpac Amaru | 110 |
| 7. | 60188 Simón Bolívar | 32 |
| 8. | 601050 Micaela Bastidas | 36 |
| 9. | 60050 República de Venezuela | 115 |
| 10. | 61010 Fernando Lores Tenazoa | 75 |
| 11. | 60054 José Silfo Alvan del Castillo | 70 |
| 12. | 60053 GRAL Augusto Freyre | 56 |
| 13. | 60055 Serafín Filomeno | 30 |
| POBLACIÓN | | 1656 |

Fuente: (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

3.2.2. Muestra

La muestra estará conformada por 312 estudiantes entre varones y mujeres, que corresponden a la muestra de la población (n= 312) los cuales son estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021. Para poder encontrar la muestra se hizo uso de una fórmula, propuesta por (Kish, 1982 cp Parra Olivares, 2006) citado en (Hurtado de Barrera, 2015).

Los resultados de los estratos se ven en el siguiente cuadro:

| Nº | Instituciones educativas del distrito de Iquitos | Nº estudiantes | Sub-muestra |
|-------|--|----------------|-------------|
| 1. | Sagrado Corazón | 210 | 40 |
| 2. | Rosa Agustina Donayre de Morey | 180 | 34 |
| 3. | Maynas | 212 | 40 |
| 4. | Mariscal Oscar R. Benavides | 405 | 76 |
| 5. | Loreto | 125 | 24 |
| 6. | 60793 Túpac Amaru | 110 | 21 |
| 7. | 60188 Simón Bolívar | 32 | 6 |
| 8. | 601050 Micaela Bastidas | 36 | 7 |
| 9. | 60050 República de Venezuela | 115 | 22 |
| 10. | 61010 Fernando Lores Tenazoa | 75 | 14 |
| 11. | 60054 José Silfo Alvan del Castillo | 70 | 13 |
| 12. | 60053 GRAL Augusto Freyre | 56 | 11 |
| 13. | 60055 Serafín Filomeno | 30 | 6 |
| TOTAL | | 1656 | 312 |

3.2.3. Muestreo

La técnica de muestreo es de acuerdo a (Hurtado de Barrera, 2015) “Muestreo estratificado, ya que la población de estudio de la presente investigación “es heterogénea [...] esta técnica consiste en fragmentar la población en subgrupos” (pág. 152). Este tipo de muestreo consta de tres formas, la cual una de ellas forma parte de esta investigación que es por asignación proporcional, ya que tomando las palabras de (Hurtado de Barrera, 2015) menciona que esta modalidad de muestreo estratificado es: “el tamaño de

cada estrato dentro de la muestra será proporcionalmente al tamaño de cada estrato” (pág. 152).

Además, para poder identificar “la fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra cuando el muestreo es estratificado con asignación proporcional es la siguiente” (pág. 153).

Donde:

n = Tamaño de muestra.

N_i = Tamaño de cada estrato de la población.

N = Tamaño de la población.

Z^2 = Valor de la distribución cierto nivel de confianza de 95% $Z= 2$

S_i^2 = Varianza estimada del evento

e = error máximo admisible

Los resultados denotan que el valor de $n = 312$.

Para identificar cada estrato, se usa la regla de tres simple, donde:

$N \quad \text{--} \quad n$

Estrato 1 -- $x = \text{Para el estrato 1} = 1656 \text{ --- } 312 = 312 \times 210 / 1656 = 40$

Para el estrato 2 = $312 \times 180 / 2343 = 34$

Para el estrato 3 = $312 \times 212 / 2343 = 40$

Para el estrato 4 = $312 \times 405 / 2343 = 76$

Para el estrato 5 = $312 \times 125 / 2343 = 24$

Para el estrato 6 = $312 \times 110 / 2343 = 110$

Para el estrato 7 = $312 \times 32 / 2343 = 6$

Para el estrato 8 = $312 \times 26 / 2343 = 7$

Para el estrato 9 = $312 \times 115 / 2343 = 22$

Para el estrato 10 = $312 \times 75 / 2343 = 14$

Para el estrato 11 = $312 \times 70 / 2343 = 13$

Para el estrato 12 = $312 \times 56 / 2343 = 11$

Para el estrato 13 = $312 \times 30 / 2343 = 6$

3.3. Procedimientos de recolección de datos

En el marco de la organización en relación al procedimiento de recolección de datos, se decidió enumerar las actividades que comprenden este proceso, por ser indispensables para poder seguir una secuencia lógica y ordenada. Por tal motivo, se precisa lo siguiente:

1. Solicitud de autorización a las instituciones educativas.
2. Elaboración de los instrumentos.
3. Validación de los instrumentos.
4. Prueba Piloto.
5. Prueba de confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos.
6. Aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
7. Organización de los datos.
8. Sistematización de los datos.

3.3.1. Técnicas de recolección de datos

Desde la posición de Hurtado de Barrera, (2015) la técnica que se empleó en esta investigación en relación a la variable creencias y comprensión de textos fue la encuesta. Por otro lado, (Hurtado de Barrera, 2015) sostiene que este tipo de técnica, indica que: “la información se recoge solicitándola a otra persona. El investigador no puede tener experiencia directa del evento” (pág. 162). Ya que el estudiante es la pieza clave de esta investigación, lo cual responde al motivo que se tuvo para hacer uso de esta técnica, puesto que la información obtenida parte de agentes no conocidos por el investigador.

3.3.2. Instrumentos de recolección de datos

Empleando las palabras de (Arias González, 2020) se usó el cuestionario para medir ambas variables de estudio ya que para llevar a cabo este instrumento

“no se necesita de la presencia del investigador o la persona que lo aplica” (pág. 22). Esta es la razón por la cual se decidió emplear el cuestionario, considerando el estado actual del país y el mundo ante la pandemia del covid-19, ya que, no está permitido que el investigador sea participe directamente (físicamente) del proceso de recolección de datos, por lo que resulta tanto sensato como adecuado para la investigación. En relación a la variable creencias, el instrumento que se empleó fue el cuestionario (en escala de likert).

Este a su vez constó de 135 enunciados en escala de 0 a 100, el cual comprendió las categorías de, muy limitante, limitante, medianamente empoderante, empoderante, y muy empoderante donde si la tendencia del estudiante es entre 0-19.99 la creencia se encuentra en el apartado “muy limitante”, se puede asignar a este, de poseer creencias obstaculizadoras, si en caso el estudiante tiene tendencia en el apartado “limitante” entre los puntajes 20-39.99, este tiene creencias obstaculizadoras; si el estudiante se encuentra en el rango de 40-59.99, se caracteriza por tener creencias “medianamente empoderante”, lo cual se resume en que el individuo tiene creencias neutras, por otra parte, si el estudiante se encuentra en la escala de 60-79.99, este tiene creencias “empoderantes”, lo que se resume en que el estudiante tiene creencias facilitadoras, y por último si el estudiante obtiene puntajes entre 80-100 este se ubica en el apartado de creencias “muy empoderantes” lo que se resume en que el estudiante tiene creencias facilitadoras.

3.4. Procesamiento y análisis de datos

3.4.1. Procesamiento de datos

Para el procesamiento de recolección de datos se optó por el uso de la hoja de cálculo Excel, propio de la firma Microsoft, además del programa SPSS versión 25 en español, para realizar el análisis descriptivo, correlación, y regresión lineal logística binaria.

3.4.2. Análisis de datos

El plan estadístico de datos estuvo comprendido por el uso de medidas de tendencia central y dispersión tales como la media; mediana; y desviación estándar. En el apartado relacionado a la prueba de hipótesis se empleó la prueba denominada Kolmogorov-Smirnov, a fin de calcular la normalidad de los datos. Los datos siguieron una distribución no normal, por lo que se realizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman como requisito para llevar a cabo la prueba de regresión logística binaria. En este proceso se obtuvo una correlación alta y positiva, por lo que se desarrolló un modelo de regresión lineal logística binaria a fin de calcular la influencia, el cual además de indicar la influencia de la variable creencias en la comprensión de textos permitió conocer el porcentaje de causalidad de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés. Los resultados se presentan en tablas, gráficos, y textualmente.

3.5. Aspectos éticos

En relación al apartado de aspectos éticos, resulta imprescindible detallar que se respetó el derecho de confidencialidad de los participantes, apuntando siempre a velar por la seguridad de la información personal que los involucrados presentaron, por lo que se recalca el pleno respeto hacia ellos.

Así mismo, los cuestionarios y las pruebas fueron confidenciales, pero no llegaron a ser anónimas, ni pretendieron adoptar ese enfoque, puesto que los participantes tuvieron que identificarse, colocando su nombre personal, apellido, y otro tipo de información extra, de manera que cuando los datos se encuentren sistematizados y organizados, se pueda hacer uso de los mismos de manera que facilite al investigador el proceso de insertar información en la base de datos. Por otra parte, en relación a los autores, se respetó el derecho de estos, referenciando correctamente la información ya que se estuvo utilizando el estilo APA al captar información de sus trabajos. Por último, se respetó las normas institucionales, de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

De acuerdo a los análisis correspondientes procesados en el programa estadístico que emplea la presente investigación se determina que:

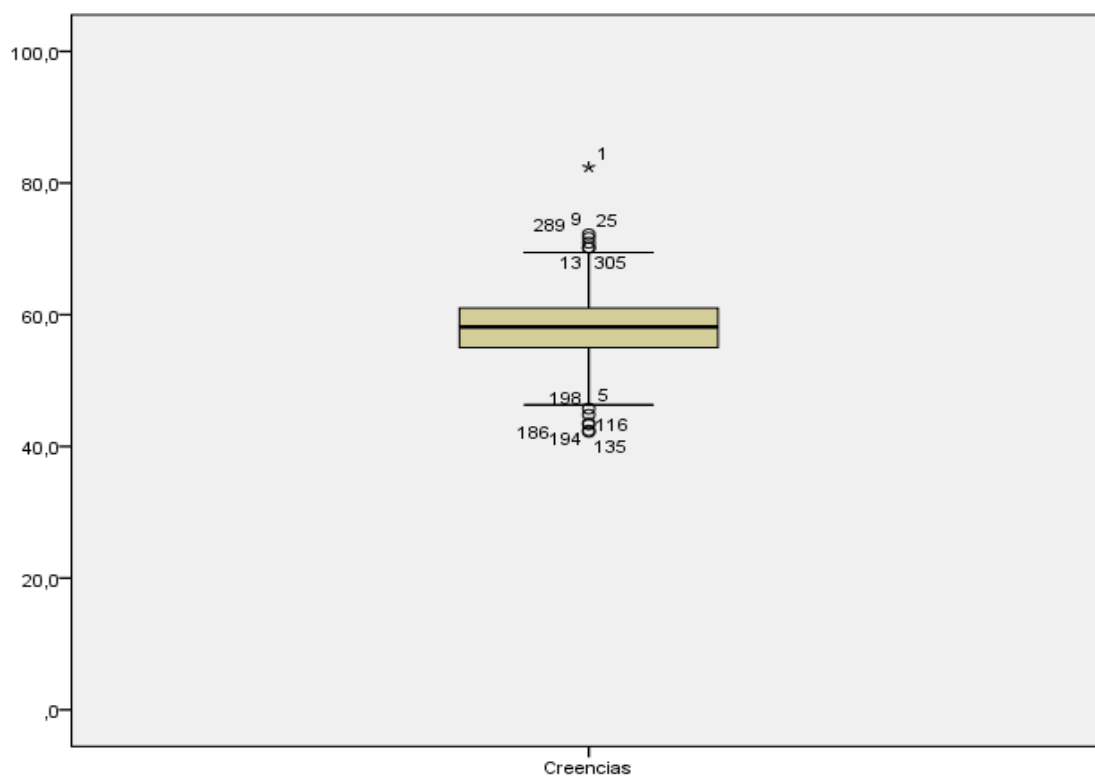
Tabla 1. Media y desviación estándar de la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Variable | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-----------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Creencias | 312 | 42,2 | 82,4 | 58,071 | 5,2770 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 1 se muestra el análisis descriptivo de la variable independiente de estudio de la investigación, donde se presenta un análisis global de la variable con una muestra de 312 estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en el año 2021. La tabla muestra una media de 58,091, de un puntaje transformado a 100 lo cual hace mención a que los estudiantes poseen creencias con tendencias, medianamente empoderante. Además, se obtuvo una desviación estándar de 5,2770, lo cual indica la dispersión de puntos en la variable creencias. Se obtuvo un puntaje mínimo de 42 y máximo de 82 lo que indica que los estudiantes tienen tendencias entre medianamente limitante y muy empoderante.

Gráfico 1. Diagrama de cajas y Bigotes de la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 1, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la variable creencias en una escala de 0 a 100. La línea negra gruesa que está en la parte inferior de la caja; representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cuál fue de 58,148, pues es el valor central del conjunto de datos.

Los cuartiles son tres valores que se representan por los siguientes porcentajes 25%, 50% y 75%. Estos porcentajes dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y equivale a 58,148 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale al 25% de los datos y su valor es de 55,000. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es

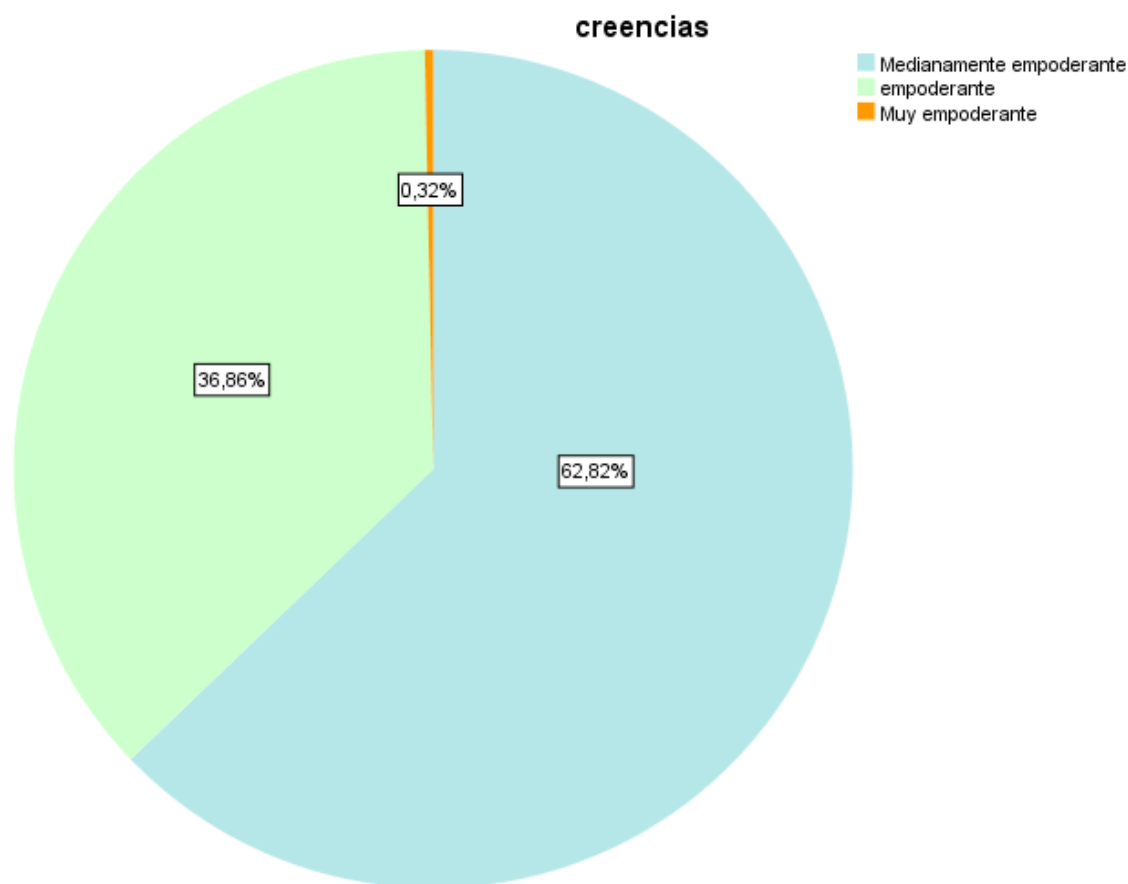
de 61,065. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamados bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable. También se encuentran datos atípicos los cuales exceden en 1.5 veces el rango inter cuartil en el cuartil 1 y 3.

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Variable | Categorías | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|--------------------------|------------|------------|
| Creencias | Muy empoderante | 1 | ,3 |
| | Empoderante | 115 | 36,9 |
| | Medianamente empoderante | 196 | 62,8 |
| | Total | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 2. Porcentajes y categoría en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En la tabla 2 se indica las frecuencias y porcentajes de los estudiantes (casos) de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en la variable creencias.

Los resultados indican que 1 estudiante posee creencias muy empoderantes, y representa el 0,3%, 196 estudiantes poseen creencias medianamente empoderantes y representan el 62,8%, y por último se indica que 115 estudiantes poseen creencias empoderantes, y estos representan el 36,9%.

Tabla 3. Media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo de la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021. y sus dimensiones

| Variable | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|----------------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Creencias | 312 | 42,2 | 82,4 | 58,091 | 5,2770 |
| Creencias Facilitadoras | 312 | 36,4 | 84,6 | 57,934 | 6,8993 |
| Creencias Obstaculizadoras | 312 | 32,2 | 78,4 | 57,697 | 6,9969 |
| Creencias Neutras | 312 | 29,8 | 85,6 | 59,221 | 8,8254 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 3. Diagrama de cajas y bigotes de la variable creencias y sus dimensiones en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

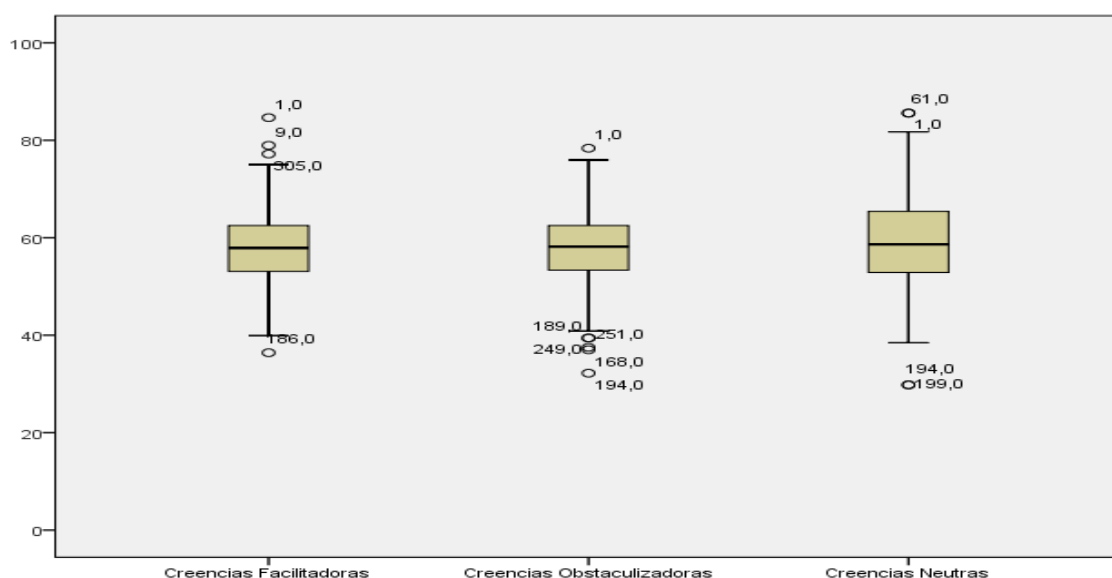


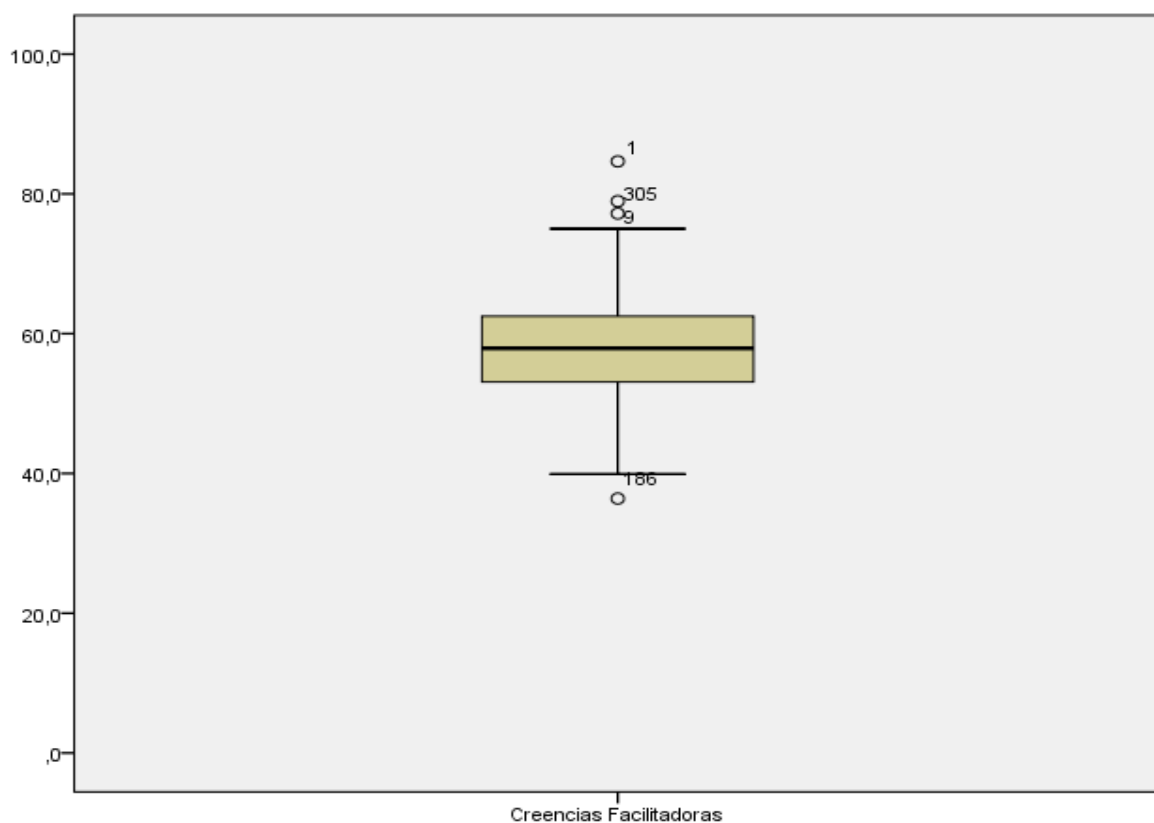
Tabla 4. Media y desviación estándar de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-------------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Creencias Facilitadoras | 312 | 36,4 | 84,6 | 57,932 | 6,8993 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 4, se muestra el análisis descriptivo de la dimensión creencias facilitadoras con una muestra de 312 estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en el año 2021. La tabla muestra una media de 57,934 de 100 con una desviación estándar de 6,8993, lo cual indica una dispersión de puntos para la dimensión analizada. En conclusión, los participantes alcanzaron como puntaje mínimo 36,4 y 84,6 como puntaje máximo.

Gráfico 4. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 4, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la dimensión creencias facilitadoras en una escala de 0 a 100.

La línea negra gruesa que está en la parte inferior de la caja; representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de

secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cuál fue de 57,895.

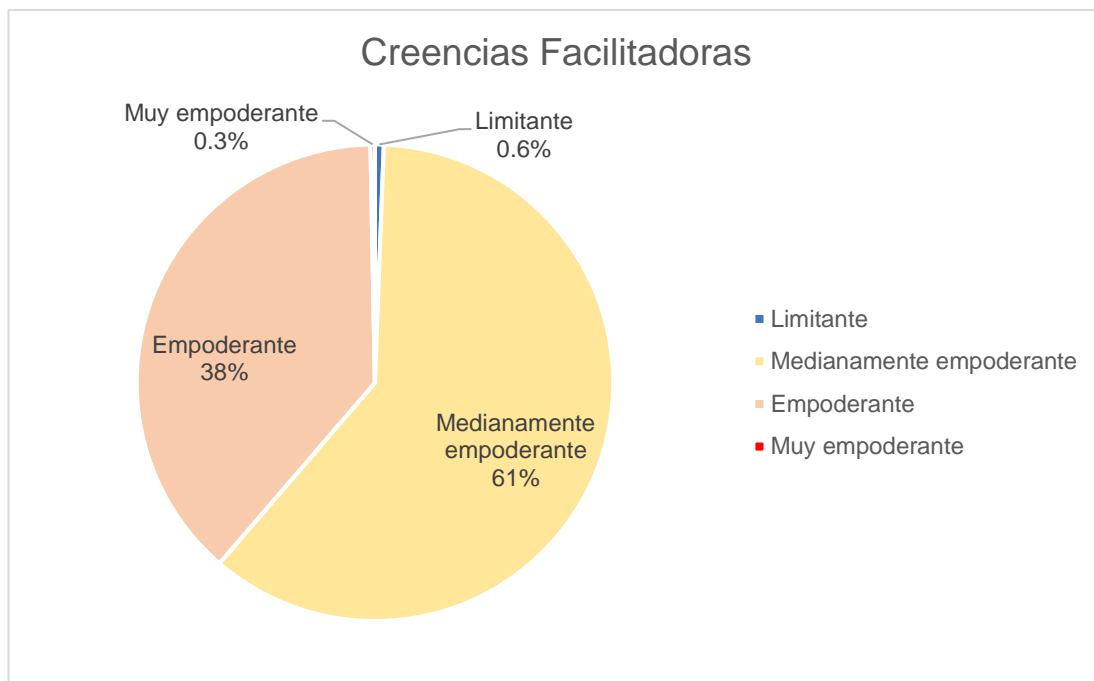
Los cuartiles son tres valores que se representan por los siguientes porcentajes 25%, 50% y 75%. Estos porcentajes dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y equivale a 57,895 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale al 25% de los datos y su valor es de 53,070. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es de 62,610. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamados bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable. También se encuentran datos atípicos los cuales exceden el 1.5 veces el rango Inter cuartil en el cuartil 1 y 3.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-----------------------------|------------|------------|
| Creencias facilitadoras | Limitante | 2 | ,6 |
| | Medianamente empoderante | 189 | 60,9 |
| | Empoderante | 120 | 38,5 |
| | Muy empoderante | 1 | ,3 |
| | Total | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 5. Diagrama de rango de categorías de la dimensión creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



Dentro de la dimensión creencias facilitadoras en la tabla 5 se puede apreciar la tendencia de los estudiantes hacia este tipo de creencias medianamente empoderantes, siendo esta la categoría con el rango más alto con un 60,6%, luego dentro de la dimensión existe una tendencia menor con un 38,5% en la categoría empoderante, además se obtuvo un índice de 0,6%, que representa a 2 estudiantes con creencias limitantes. Se culmina la interpretación de esta dimensión con un 0,3% que representa a un estudiante. en la categoría muy empoderante.

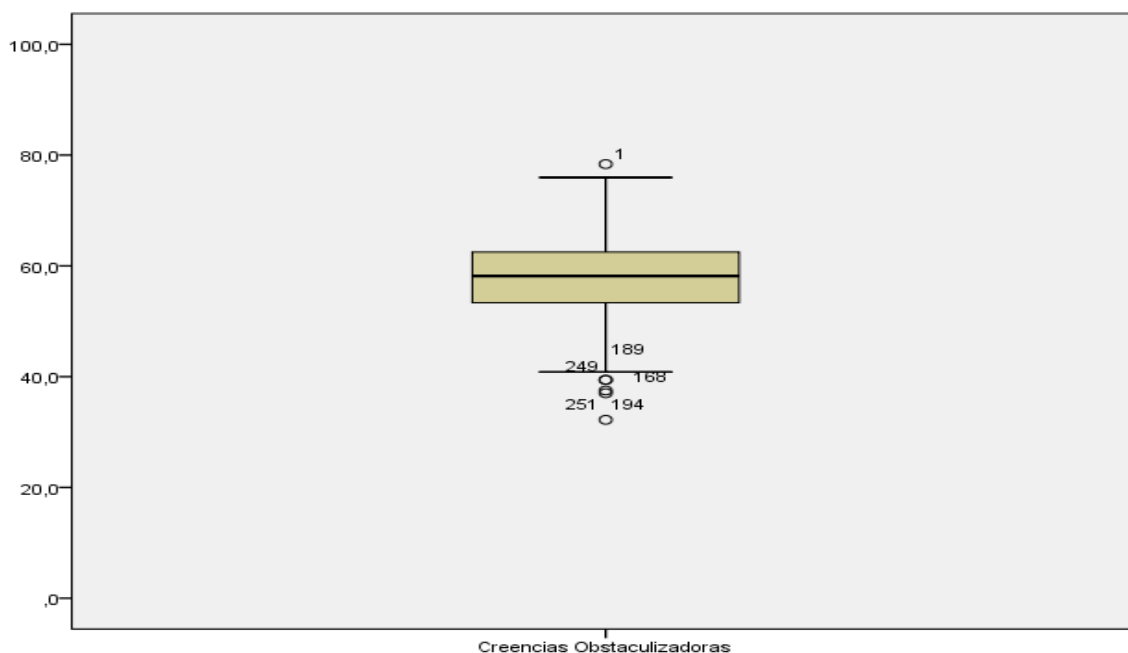
Tabla 6. Media y desviación estándar de la dimensión creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|----------------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Creencias Obstaculizadoras | 312 | 32,2 | 78,4 | 57,697 | 6,9969 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 6 se muestra el análisis descriptivo de la dimensión creencias obstaculizadoras, donde se presenta un análisis global de la variable con una muestra de 312 estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en el año 2021. La tabla muestra una media de 57,697 de 100 con una desviación estándar de 6,9969, lo cual indica una regular dispersión de puntos. Por otra parte, se obtuvo como puntaje mínimo 32,2 y 78,4 como puntaje máximo.

Gráfico 6. Diagrama de cajas y Bigotes de la variable creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 6, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la dimensión creencias facilitadoras en una escala de 0 a 100.

La línea negra gruesa que está en la parte inferior de la caja; representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cuál fue de 58,173.

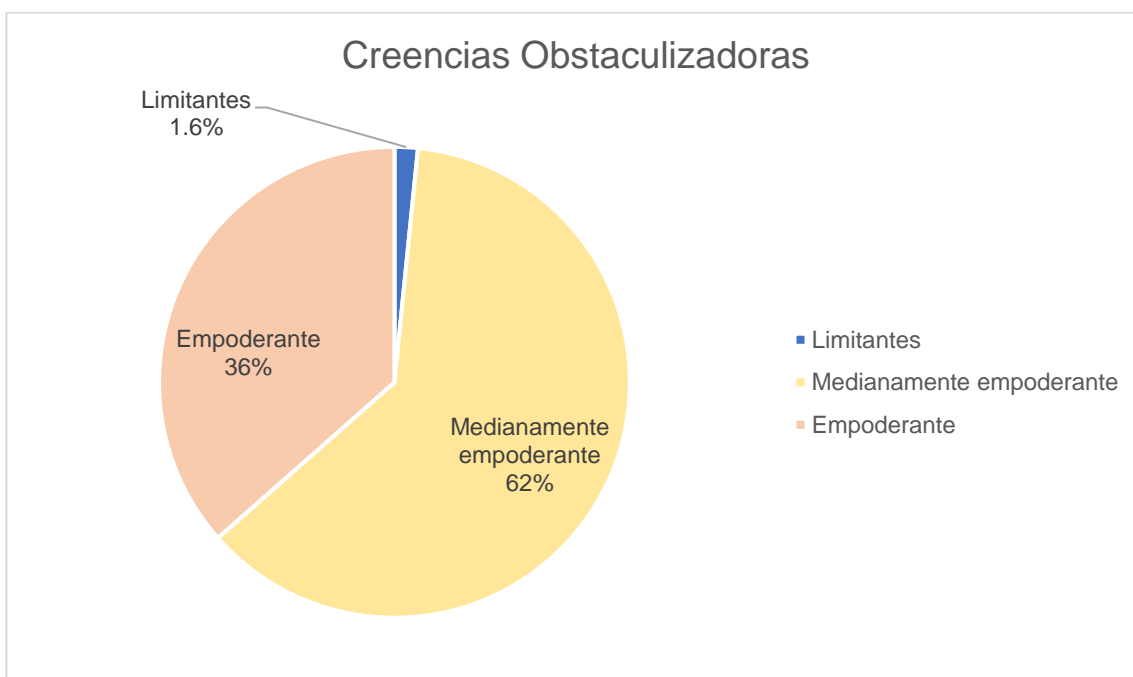
Los cuartiles son tres valores que se representan por los siguientes porcentajes 25%, 50% y 75%. Estos porcentajes dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y equivale a 58,173 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale al 25% de los datos y su valor es de 53,385. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es de 62,500. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamados bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable. También se encuentran datos atípicos los cuales exceden el 1.5 veces el rango Inter cuartil en el cuartil 1 y 3.

Tabla 7. Frecuencia y porcentajes de la dimensión creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|--------------------------|------------|------------|
| Creencias obstaculizadoras | Limitantes | 5 | 1,6 |
| | Medianamente empoderante | 193 | 61,9 |
| | Empoderante | 114 | 36,5 |
| | Total | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 7. Diagrama de rango de categorías de la dimensión creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



Dentro de la dimensión creencias obstaculizadoras en la tabla 7 se puede apreciar la tendencia de los estudiantes en las creencias limitantes con un índice del 1,6%, ya que solo 5 estudiantes representan a este índice, además 193 estudiantes, quienes presentan un 61,9% de la muestra tienen creencias medianamente empoderante. Por otro lado, una gran cantidad de estudiantes,

cerca de un 114 estudiante, que representan un 36,5% sobre la muestra poseen creencias empoderantes.

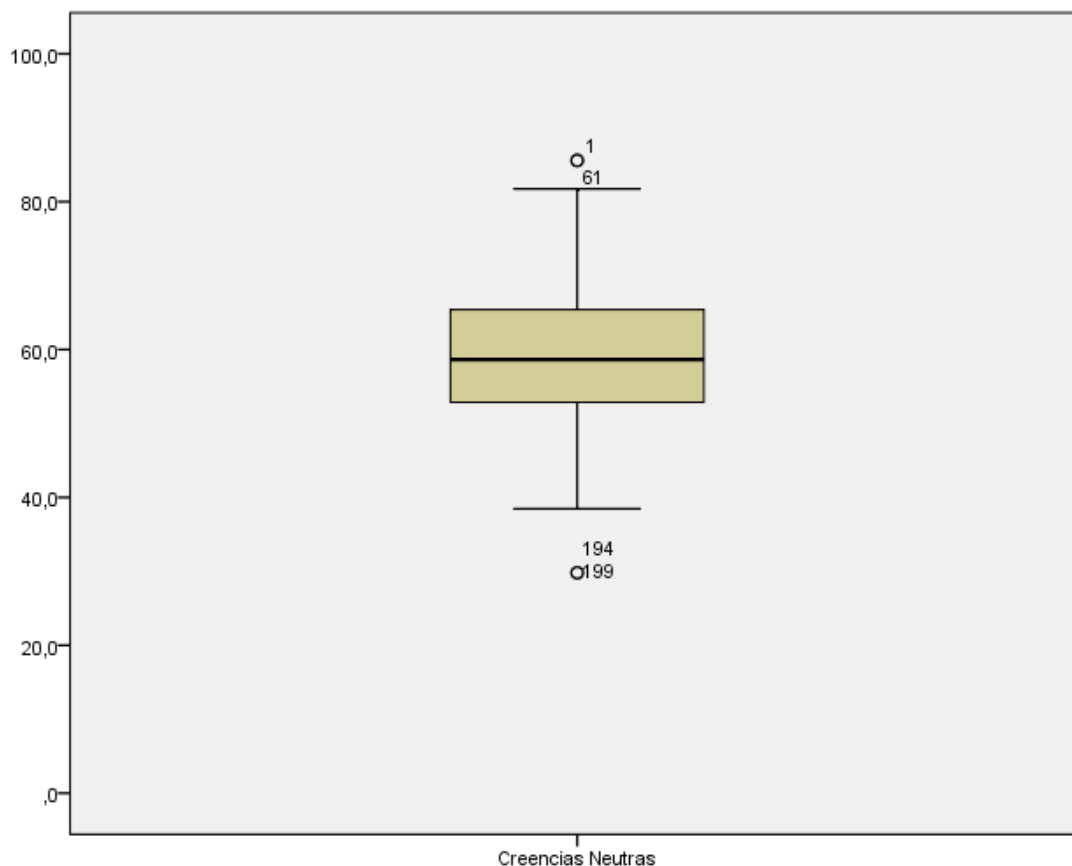
Tabla 8. Media y desviación estándar de la dimensión creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Creencias Neutras | 312 | 29,8 | 85,6 | 59,221 | 8,8254 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 8, se muestra el análisis descriptivo perteneciente de la dimensión creencias neutras con una muestra de 312 estudiantes, una media de 59,221 de 100 con una desviación estándar de 8,8254, lo cual indica una dispersión de puntos regular en la dimensión analizada. Por otra parte, se obtuvo un mínimo de 29,8 y un máximo de 85,6.

Gráfico 8. Diagrama de cajas y Bigotes de la variable creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 8, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la dimensión creencias facilitadoras en una escala de 0 a 100.

La línea negra gruesa que está en la parte inferior de la caja; representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cuál fue de 58,654

Los cuartiles son tres valores que se representan por los siguientes porcentajes 25%, 50% y 75%. Estos porcentajes dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y equivale a 58,654 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale al 25% de los datos y su

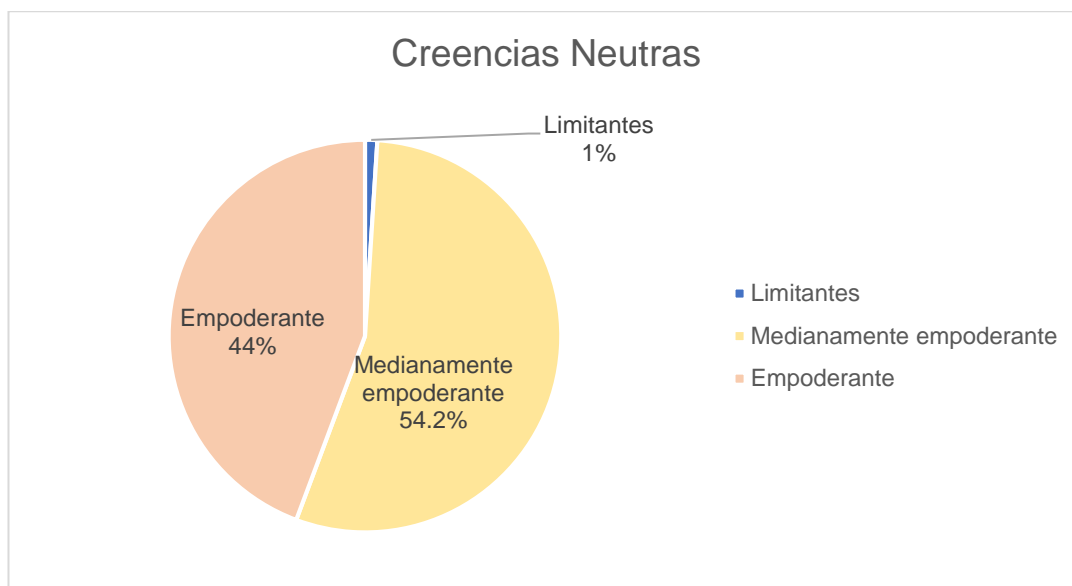
valor es de 52,885. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es de 65,385. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamados bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable. También se encuentran datos atípicos los cuales exceden el 1.5 veces el rango Inter cuartil en el cuartil 1 y 3.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de la dimensión creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|--------------------------|------------|------------|
| Creencias neutras | Limitantes | 3 | 1,0 |
| | Medianamente empoderante | 169 | 54,2 |
| | Empoderante | 137 | 43,9 |
| | Muy empoderante | 3 | 1,0 |
| Total | | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 9. Porcentajes de la dimensión creencias neutras en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



Dentro de la dimensión creencias neutras ubicado en la tabla 9 se puede apreciar la tendencia de los estudiantes hacia este tipo de creencias, siendo la categoría medianamente empoderante con el índice más alto en la dimensión con un 54,2%, luego dentro de la dimensión existe una tendencia en la categoría empoderante con un 43,9%, además de existir una tendencia en la categoría limitante con un 1,0% y culmina con una tendencia muy empoderante con un índice de 1,0%.

Tabla 10. Media y desviación estándar de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

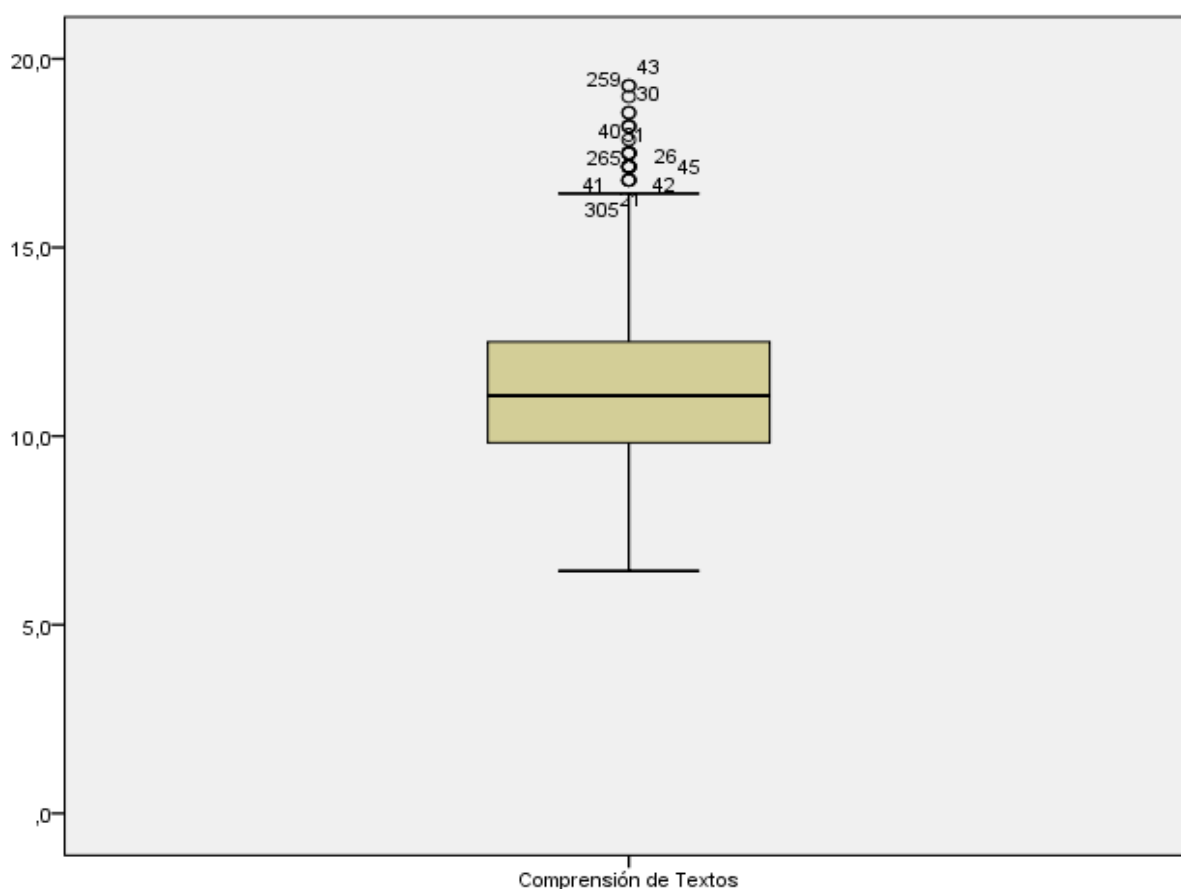
| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-----------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Comprensión de textos | 312 | 6,4 | 19,3 | 11,533 | 2,6156 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 10, se observa una muestra de 312 estudiantes de cuarto de secundaria diferentes colegios públicos del distrito de Iquitos que obtuvieron un puntaje mínimo de 6.4, por lo cual, se encuentran “en inicio”. En ese sentido, el puntaje máximo obtenido es de 19.3, esto estima que algunos estudiantes alcanzaron el logro destacado.

La media, que hace referencia a los puntajes de los estudiantes, después de la aplicación del instrumento “prueba de comprensión de textos escritos en inglés”, es de 11,533 es decir, la mitad de estudiantes, se encuentra “en proceso”. Así también, se obtuvo la desviación estándar, que es 2.6156, lo cual indica que los datos no son dispersos, son ligeramente homogéneos.

Gráfico 10. Diagrama de cajas y bigotes de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 10, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la variable materiales didácticos en una escala de 0 a 20.

La línea gruesa que está en la parte inferior de la caja, representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cual fue 11,071, pues es el valor central del conjunto de datos.

Los cuartiles son tres valores que representados por los siguientes porcentajes: 25%, 50% y 75%, y estos dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y su valor es 11,071 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale el 25% de los datos y su valor es 9,732. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es 12,500. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamadas bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable. También se encuentran datos atípicos los cuales exceden el 1.5 veces el rango Inter cuartil en el cuartil 1 y 3.

Gráfico 11. Diagrama de cajas y bigotes de las dimensiones de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

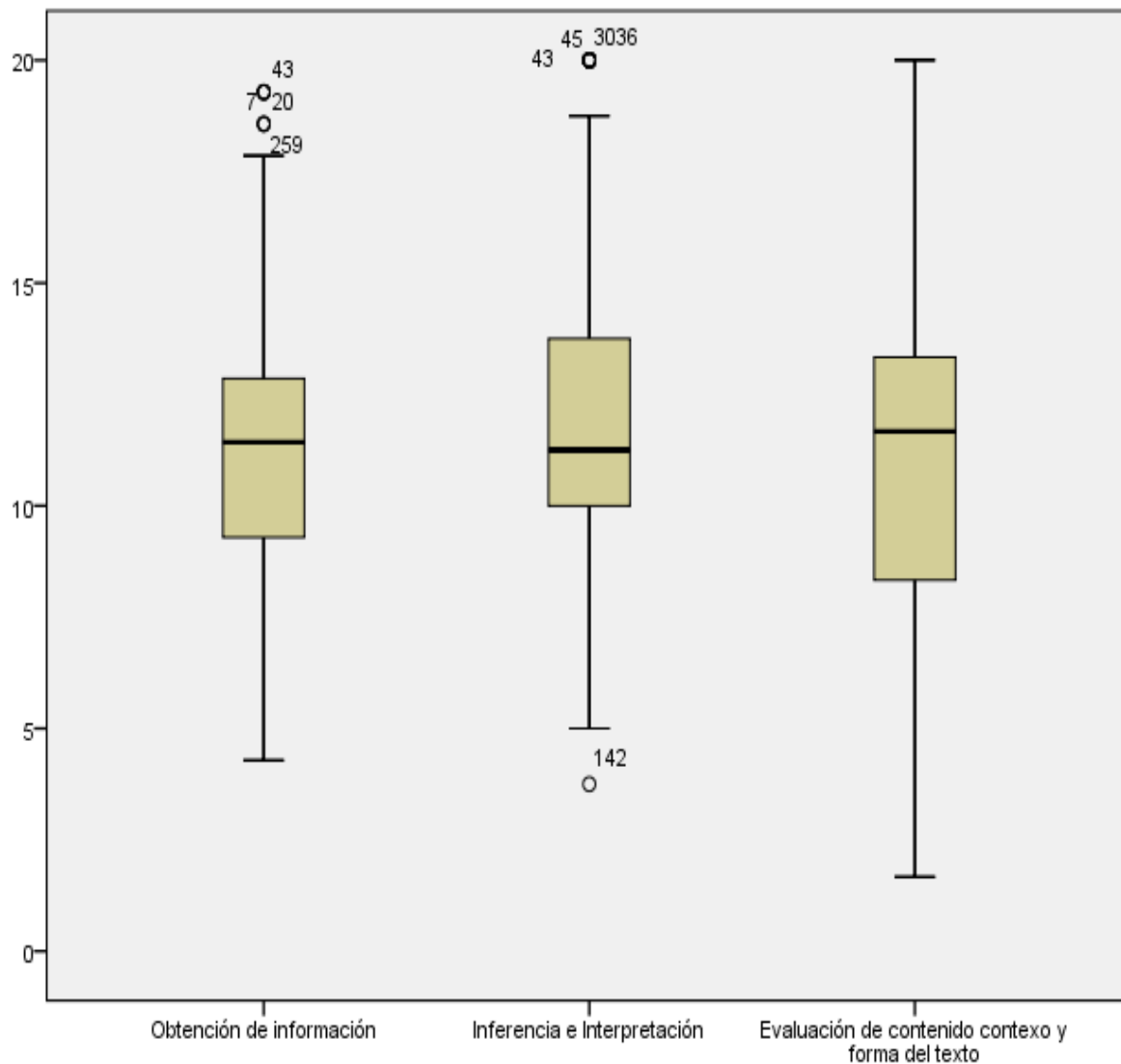
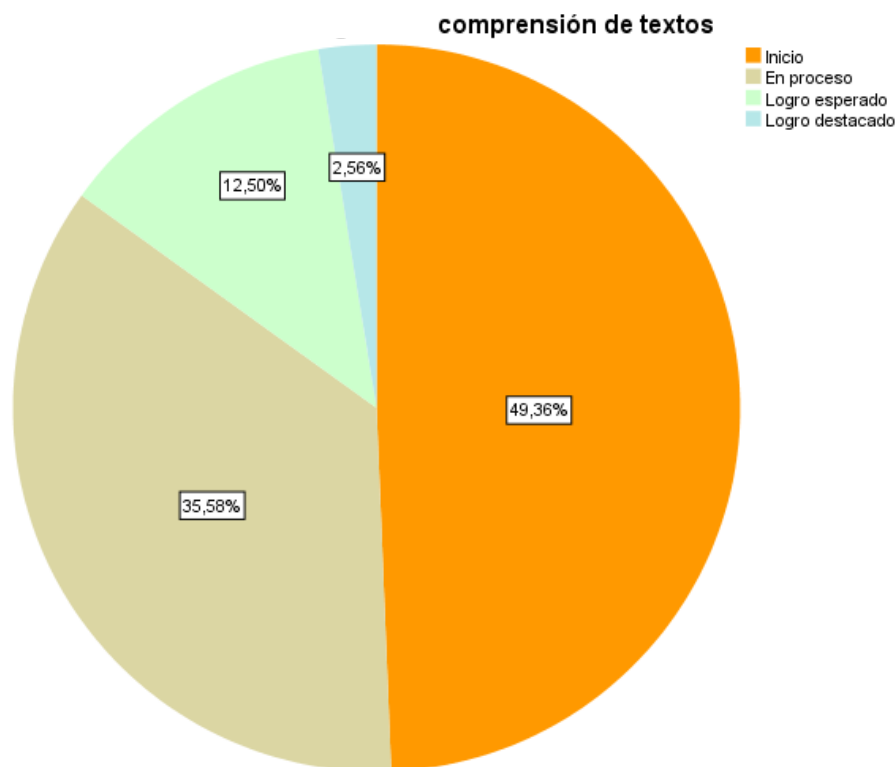


Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Variable | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------|-----------------|------------|------------|
| Comprensión de textos | Inicio | 154 | 49,36 |
| | En proceso | 111 | 35,58 |
| | Logro esperado | 39 | 12,5 |
| | Logro destacado | 8 | 2,56 |
| <i>Total</i> | | 312 | 100,0 |

Fuente: Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 12. Sectores de porcentajes y categorías en la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En la tabla 11, se indica las frecuencias y porcentajes por los estudiantes (casos) de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en la variable “comprensión de textos escritos en inglés” y sus porcentajes. Los resultados indican que 154 estudiantes que representan el 49,36% se ubicaron en el nivel de logro en inicio. Asimismo, 111 estudiantes que representan el 35,58% se ubicaron en el nivel de logro en proceso. Por otro lado, 39 estudiantes que representan el 12,5% se ubicaron en el nivel de logro en logro previsto y 8 estudiantes los cuales representan el 2,56%, alcanzaron el logro destacado.

Tabla 12. Media y desviación estándar en la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

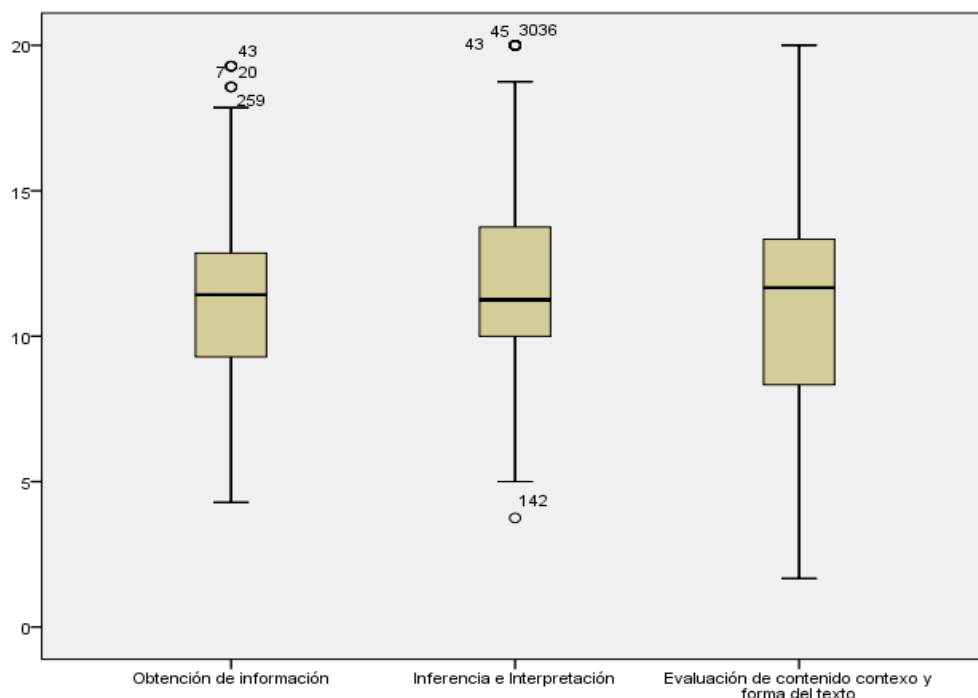
| Dimensión | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|--------------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Obtención de información | 312 | 4,3 | 19,3 | 11,385 | 2,8947 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 12, se observa una muestra de 312 estudiantes de cuarto de secundaria diferentes colegios públicos del distrito de Iquitos que obtuvieron un puntaje mínimo de 4,3, por lo cual, se encuentran “en inicio”. En ese sentido, el puntaje máximo obtenido es de 19.3, esto estima que algunos estudiantes alcanzaron el logro destacado.

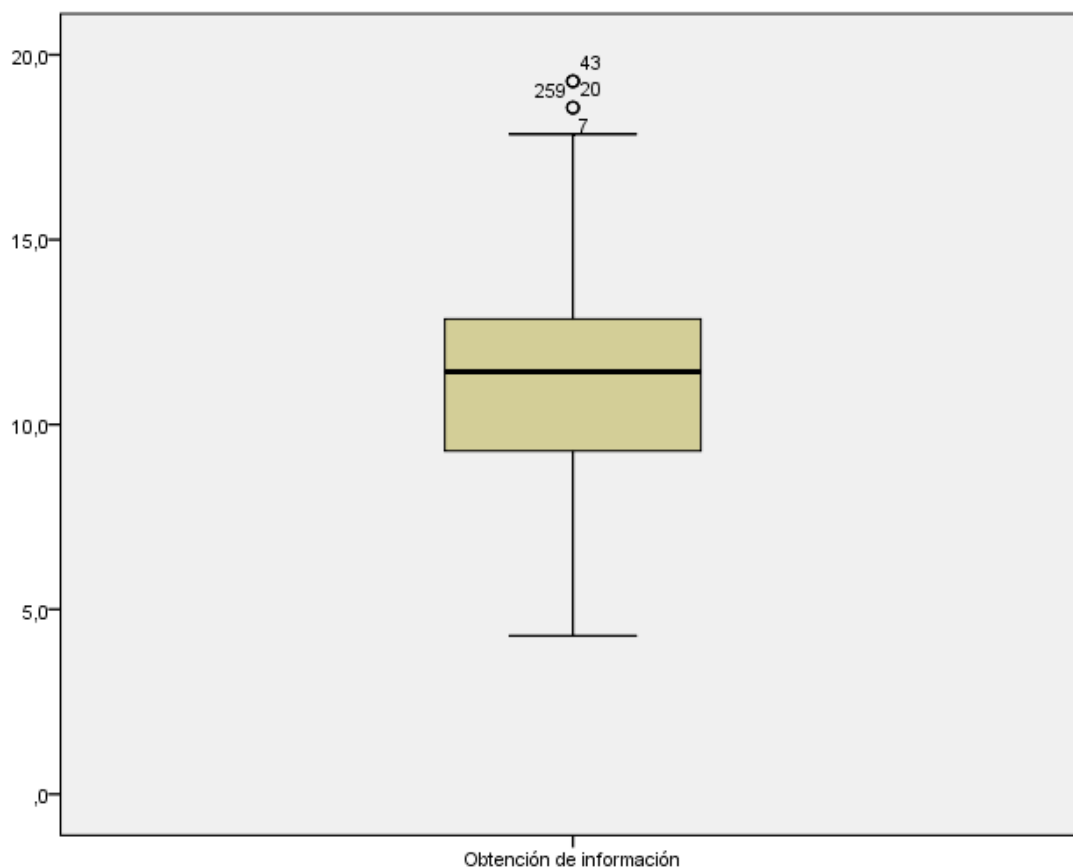
La media, que hace referencia a los puntajes de los estudiantes, después de la aplicación del instrumento “prueba de comprensión de textos escritos en inglés”, es de 11,385 es decir, los estudiantes se encuentran “en proceso”. Así también, se obtuvo la desviación estándar, que es 2,8947, lo cual indica que los datos no son dispersos, son ligeramente homogéneos.

Gráfico 13. Diagrama de cajas y bigotes de las dimensiones de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En la tabla 12, se muestra el análisis descriptivo, el cual implica en describir el nivel en la obtención de información de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, en donde se presenta un análisis global de la dimensión de una muestra de 312 estudiantes con una media de 11,385 de 20 con una desviación estándar de 2,8947. Por otra parte, la tendencia en la dimensión obtención de información se encuentra en el nivel de logro “en proceso” en instituciones educativas públicas con un puntaje mínimo de 4,3 y un máximo de 19,3.

Gráfico 14. Cajas y bigotes de la mediana de la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 14, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la dimensión obtención de información en una escala de 0 a 20.

La línea gruesa que está en la parte inferior de la caja, representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cual fue 11,429, pues es el valor central del conjunto de datos.

Los cuartiles son tres valores que representados por los siguientes porcentajes: 25%, 50% y 75%, y estos dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y su valor es 11,429 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale el 25% de los datos y su

valor es 9,286. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es 12,857. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamadas bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable.

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes de la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|-----------------|------------|------------|
| Obtención de información | Pre inicio | 5 | 1,6 |
| | Inicio | 147 | 47,1 |
| | En proceso | 107 | 34,3 |
| | Logro previsto | 46 | 14,7 |
| | Logro destacado | 7 | 2,2 |
| | Total | 312 | 100 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 13, se indica las frecuencias y porcentajes por los estudiantes (casos) de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en la dimensión “obtención de información” y sus porcentajes. Los resultados indican que 5 estudiantes que representan el 1,6% se ubicaron en el nivel de pre inicio, 147 estudiantes que representan el 47,1% se ubicaron en el nivel de logro en inicio. Asimismo, 46 estudiantes que representan el 14,7% se ubicaron en el nivel de logro esperado. Por otro lado, 7 estudiantes que representan el 2,2% se ubicaron en el nivel de logro en logro destacado.

Gráfico 15. Sectores de porcentajes y categorías en la dimensión obtención de información en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.

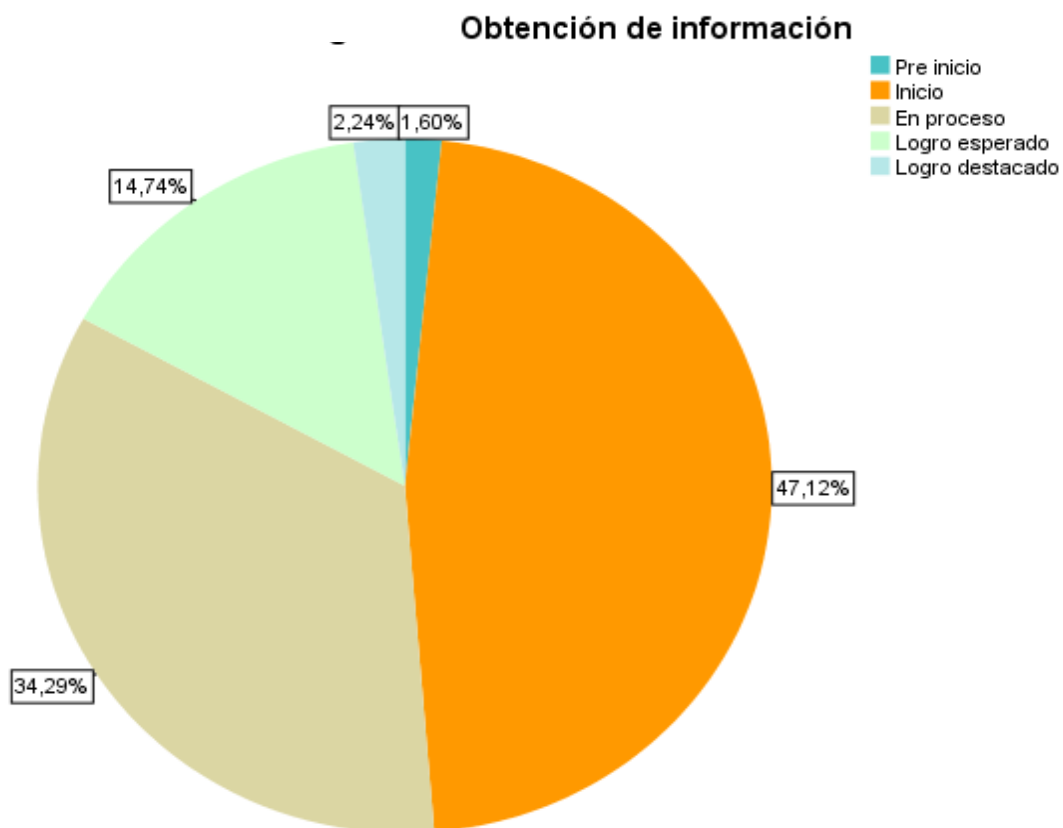


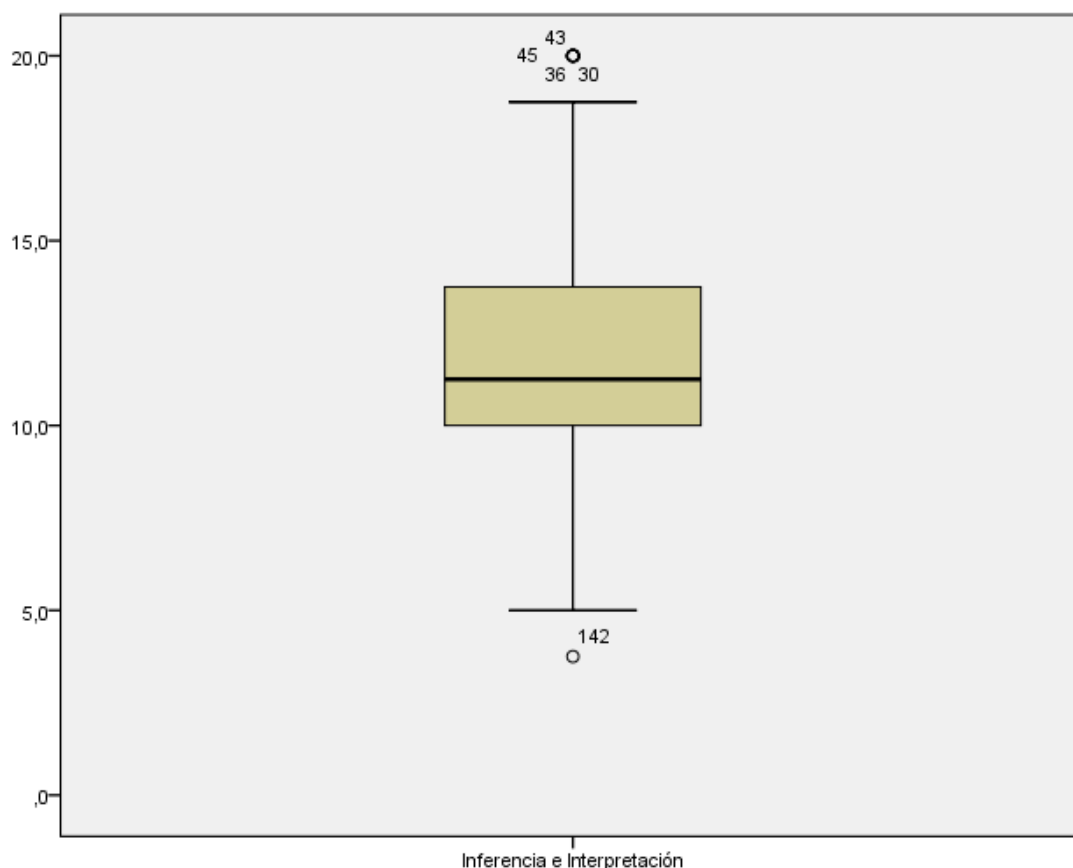
Tabla 14. Media y desviación estándar en la dimensión inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-----------------------------|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Inferencia e interpretación | 312 | 3,8 | 20 | 12,143 | 3,5096 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 14, se muestra el análisis descriptivo, el cual implica en describir el nivel en la inferencia e interpretación de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, en donde se presenta un análisis global de la dimensión de una muestra de 312 estudiantes con una media de 12,143 de 20 con una desviación estándar de 3,5096, lo cual indica que la inferencia e interpretación se encuentra en el nivel de logro “en proceso” en instituciones educativas públicas de Iquitos con un puntaje mínimo de 3,8 y un máximo de 20.

Gráfico 16. Cajas y bigotes de la mediana de la dimensión inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 16, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la dimensión inferencia e interpretación de información en una escala de 0 a 20.

La línea gruesa que está en la parte inferior de la caja, representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cual fue 11,250, pues es el valor central del conjunto de datos.

Los cuartiles son tres valores que representados por los siguientes porcentajes: 25%, 50% y 75%, y estos dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y su valor es 11,250 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale el 25% de los datos y su

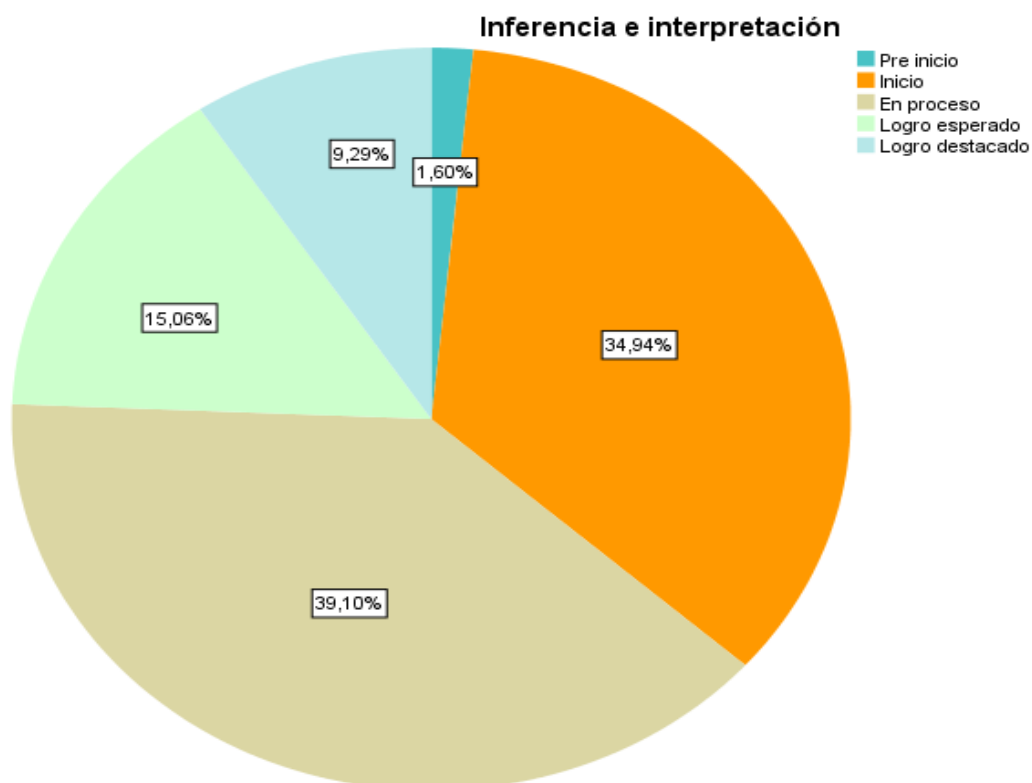
valor es 10,000. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es 13,750. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamadas bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable.

Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de la dimensión Inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|-----------------|------------|------------|
| Inferencia e interpretación | Pre inicio | 5 | 1,6 |
| | Inicio | 109 | 34,9 |
| | En proceso | 122 | 39,1 |
| | Logro esperado | 47 | 15,1 |
| | Logro destacado | 29 | 9,3 |
| | Total | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 17. Sectores de porcentajes y categorías en la dimensión inferencia e interpretación en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021



En la tabla 15, se indica las frecuencias y porcentajes por los estudiantes (casos) de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en la dimensión “inferencia e interpretación” y sus porcentajes; de la misma manera pueden ser apreciados en el gráfico 17. Los resultados indican que 5 estudiantes que representan el 1,6% se ubicaron en el nivel de logro en pre inicio. Asimismo, 109 estudiantes que representan el 34,9% se ubicaron en el nivel de logro en inicio. Por otro lado, 122 estudiantes que representan el 39,1% se ubicaron en el nivel de logro previsto. Además 47 estudiantes que representan el 15,1% se ubicaron en el nivel de logro en logro esperado y solo 29 estudiantes que conforman un 9,3% alcanzaron el logro destacado.

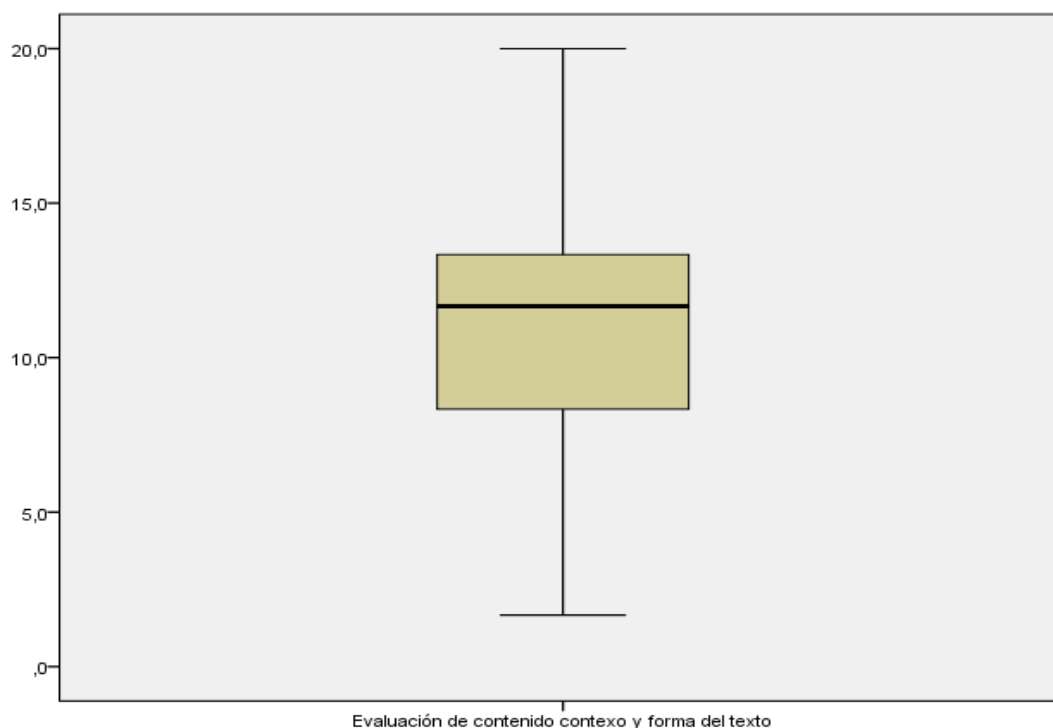
Tabla 16. Media y desviación de la dimensión evaluación de forma contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|---|-----|--------|--------|--------|---------------------|
| Evaluación de forma, contenido y contexto | 312 | 1,7 | 20 | 11,052 | 3,5243 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

En la tabla 16, se muestra el análisis descriptivo, el cual implica en describir el nivel en la evaluación de forma, contenido y contexto en los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, en donde se presenta un análisis global de la dimensión con una muestra de 312 estudiantes con una media de 11,052 en la escala de 0 a 20, con una desviación estándar de 3,5243, el cual indica que la evaluación de forma, contenido y contexto se encuentra en el nivel de logro “en proceso” en instituciones educativas públicas de Iquitos con un puntaje mínimo de 1,7 y un máximo de 20.

Gráfico 18. Cajas y bigotes de la mediana de la dimensión evaluación de forma, contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En el gráfico 18, se estima la dispersión de los datos de los estudiantes en la dimensión evaluación de forma contenido y contexto de información en una escala de 0 a 20.

La línea gruesa que está en la parte inferior de la caja, representa la mediana del conjunto de datos de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, el cual fue 11,667, pues es el valor central del conjunto de datos.

Los cuartiles son tres valores que representados por los siguientes porcentajes: 25%, 50% y 75%, y estos dividirán al conjunto de datos previamente ordenados en cuatro partes porcentualmente iguales. El cuartil 2 de la caja coincide por defecto con la mediana y su valor es 11,667 y representa el 50% de los datos. El cuartil 1 equivale el 25% de los datos y su

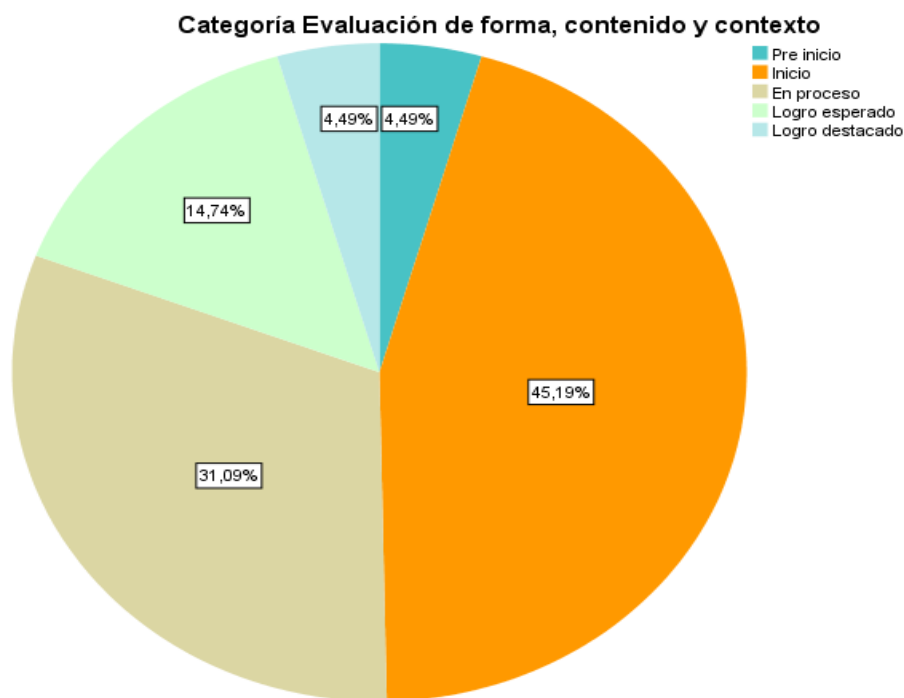
valor es 8,333. El cuartil 3 representa el 75% de los datos y su valor es 13,333. Asimismo, las líneas verticales que se extienden por los extremos de la caja son llamadas bigotes, estos indican la puntuación más baja y más alta de la variable.

Tabla 17. Frecuencia y porcentajes de evaluación de forma contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Dimensión | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-----------------|------------|------------|
| Evaluación de forma, contenido y contexto | Pre inicio | 14 | 4,5 |
| | Inicio | 141 | 45,2 |
| | En proceso | 97 | 31,1 |
| | Logro esperado | 46 | 14,7 |
| | Logro destacado | 14 | 4,5 |
| | Total | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 19. Sectores de porcentajes y categorías en la dimensión evaluación de forma, contenido y contexto en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



En la tabla 17, se indica las frecuencias y porcentajes por los estudiantes (casos) de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en la dimensión “evaluación de forma, contenido y contexto” y sus porcentajes; de la misma manera pueden ser apreciados en el gráfico 19. Los resultados indican que 14 estudiantes que representan el 4,5% se ubicaron en el nivel de logro en pre inicio. Asimismo, 141 estudiantes que representan el 45,2% se ubicaron en el nivel de logro en inicio. Por otro lado, 97 estudiantes que representan el 31,1% se ubicaron en el nivel de logro previsto. 46 estudiantes que representan el 14,7% se ubicaron en el nivel de logro en logro esperado, y 14 estudiantes que representan el 4,5%, alcanzaron el nivel. logro destacado.

4.2. Prueba de normalidad

Tabla 18. Análisis de la prueba Rho de Spearman en las dimensiones de la variable creencias en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Variable y dimensiones | p-valor | Distribución |
|----------------------------|---------|--------------|
| Creencias | ,000 | No normal |
| Creencias facilitadoras | ,200 | Normal |
| Creencias neutras | ,200 | Normal |
| Creencias obstaculizadoras | ,047 | No normal |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Para la variable creencias se aplica la prueba de Kolmogov-Smirnov ya que la muestra en el presente estudio es de $n=312$, mayor a 50 datos, para comprobar si el conjunto de datos sigue una distribución normal o no normal, por esta razón se utiliza la mencionada prueba no paramétrica. La dimensión creencias facilitadoras posee un p-valor mayor que 0.05, el cual fue de ,200, esto significa que la dimensión tiene una distribución normal. Para la dimensión creencias obstaculizadoras, se obtuvo un p-valor de 0.47, el cual sigue una distribución no normal, por ser menor a 0.05. Por último, la dimensión creencias neutras, posee un p-valor de 0.200, y sigue una distribución normal por ser mayor a 0.05.

Por lo tanto, se empleó la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 19. Análisis de normalidad de las dimensiones de la variable comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Variable y dimensiones | p-valor | Distribución |
|--|---------|--------------|
| Comprensión de textos | ,000 | No normal |
| Obtención de información | ,000 | No normal |
| Inferencia e interpretación | ,000 | No normal |
| Evaluación de forma contenido y contexto del texto | ,000 | No normal |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Para la variable comprensión de textos se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov ya que los datos son mayores a 50. La variable comprensión de textos tiene un p-valor de ,000, y sigue una. Por lo tanto, se empleó la prueba no paramétrica Rho de Spearman, para la prueba de hipótesis.

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de dicotomizados en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| Variable | Categorías | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|--------------|------------|------------|
| Creencias | Limitantes | 188 | 60,3 |
| | Empoderantes | 124 | 39,7 |
| | Total | 312 | 100,0 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 20. Porcentajes dicotomizados en la variable creencias en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

Variable Creencias dicotomización

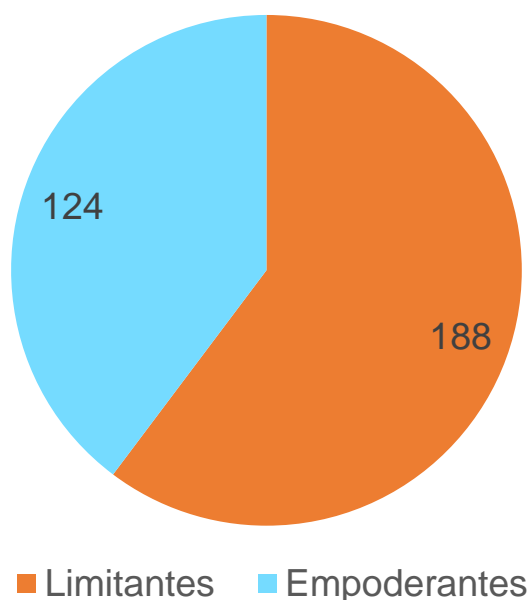
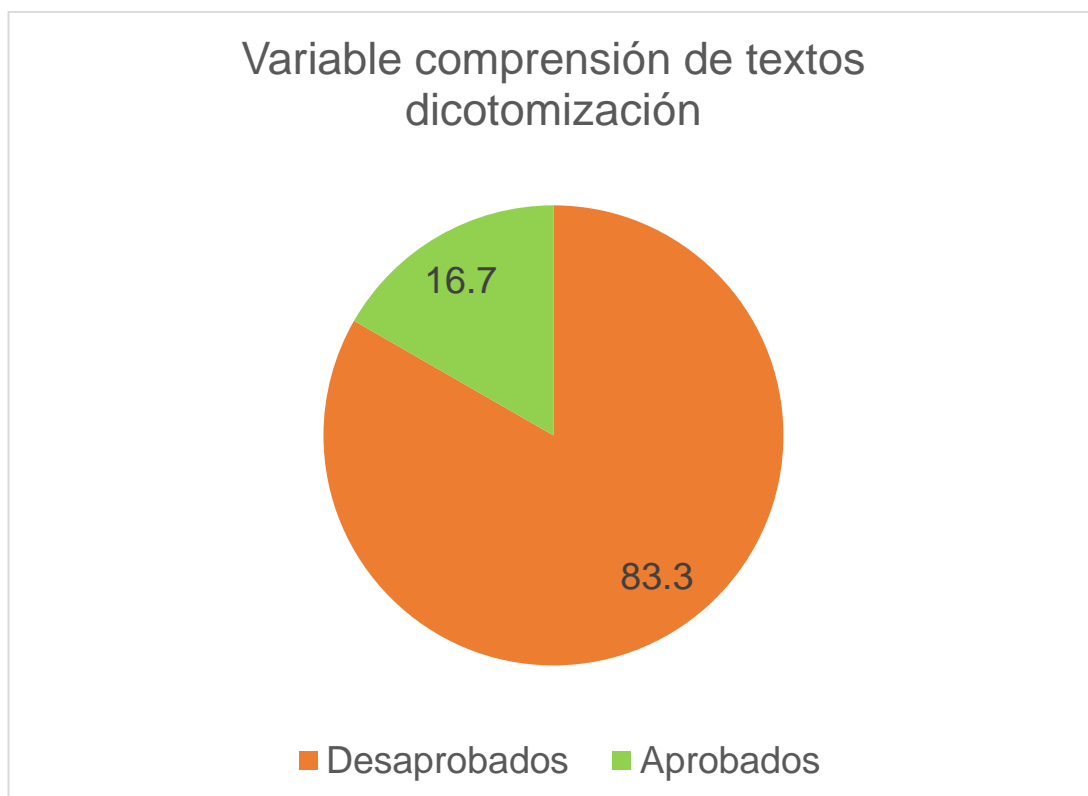


Tabla 21. Resultados dicotomizados en la variable comprensión de textos en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Desaprobados | 260 | 83,3 | 83,3 | 83,3 |
| Aprobados | 52 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Total | 312 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Gráfico 21. Representación porcentual dicotomizado en la variable comprensión de textos en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021



4.3. Prueba de hipótesis.

Tabla 22. Correlación entre las creencias y comprensión de textos en estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| | Creencias | Creencias Facilitadoras | Creencias Neutras | Creencias Obstaculizadoras |
|------------------------|-----------|-------------------------|-------------------|----------------------------|
| Comprensión de textos. | ,172 | ,142 | ,103 | ,147 |
| p-valor | ,002 | ,012 | ,70 | ,009 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Tabla 23. Regresión logística binaria de creencias en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| | B | Error estándar | p-valor |
|-------------------------|------|----------------|---------|
| Categoría de creencias. | ,879 | ,321 | ,006 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Tabla 24. Regresión logística binaria de las creencias facilitadoras en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| | B | Error estándar | p-valor |
|-------------------------|-------|----------------|---------|
| Creencias facilitadoras | -,693 | ,319 | ,030 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Tabla 25. Regresión logística binaria de las creencias obstaculizadoras en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| | B | Error estándar | p-valor |
|----------------------------|------|----------------|---------|
| Creencias obstaculizadoras | ,401 | ,320 | ,210 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Tabla 26. Regresión logística binaria de las creencias neutras en estudiantes de cuarto grado secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021

| | B | Error estándar | p-valor |
|-------------------|------|----------------|---------|
| Creencias neutras | ,597 | ,320 | ,062 |

Fuente: Base de datos del estudio procesado en SPSS-22

Hipótesis general

Las creencias influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.

H_0 = creencias no influyen significativamente en la comprensión de textos escritos.

H_1 = creencias influyen significativamente comprensión de textos escritos.

Estadístico de prueba: Regresión logística binaria.

En la tabla 23, se aprecia que el valor de B en la variable creencias fue ,006 menor a $\alpha = 0,05$, ($B = ,006$). Este valor representa el nivel de influencia para la variable en mención. En la tabla 23, el valor de "p" fue también menor que α , el cual tuvo un índice de ($p = ,002$). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, sí existe influencia entre

las creencias y la comprensión de textos, además se obtuvo un índice de ($r^2=0,42$), el cual representa un 42% de causalidad en la variable creencias. Entonces, si los estudiantes poseen creencias empoderantes mayor será el nivel en comprensión de textos en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.

Hipótesis específicas

- a. Las creencias sobre la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 son empoderantes.

H_0 = creencias \neq empoderantes.

H_1 = creencias = empoderantes.

Estadístico de prueba: Media aritmética.

En la tabla 1, se aprecia que el promedio de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 fue de 58,071, por lo cual se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula. Es decir, que las creencias de los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 no son empoderantes y por el contrario son medianamente empoderantes.

- b. El nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 se encuentran en el nivel de logro esperado.

H_0 = comprensión de textos \neq logro esperado.

H_1 = comprensión de textos = logro esperado.

Estadístico de prueba: Media aritmética.

En la tabla 10, se aprecia que el promedio de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 fue de 11,5, por lo cual se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula. Es decir, que el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 no se encuentran en el nivel de logro esperado, se encuentran en proceso.

c. Las creencias facilitadoras influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.

H_0 = creencias facilitadoras no influyen significativamente en la comprensión de textos.

H_1 = creencias facilitadoras influyen significativamente en la comprensión de textos.

Estadístico de prueba: Regresión lineal logística binaria.

En la tabla 24, se aprecia que el p-valor de la variable creencias facilitadoras fue de ,030 (p-valor=,030) menor a $\alpha - 0,05$, este resultado representa el nivel de significancia asumido. Por tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, si existe influencia entre las creencias facilitadoras en la comprensión de textos entre los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.

d. Las creencias neutras influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.

H_0 = creencias neutras no influyen significativamente comprensión de textos escritos.

H_1 = creencias neutras influyen significativamente en la comprensión de textos escritos.

Estadístico de prueba: Regresión logística binaria.

En la tabla 27, se aprecia que el p-valor de la variable creencias neutras fue ,062 mayor a $\alpha = 0,05$ que representa el nivel de significancia asumido. Por tanto, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna de estudio. Es decir, no existe influencia entre las creencias neutras en la comprensión de textos entre los estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.

e. Las creencias obstaculizadoras influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos.

H_0 = creencias obstaculizadoras no influyen significativamente en la comprensión de textos

H_1 = creencias obstaculizadoras influyen significativamente en la comprensión de textos

Estadístico de prueba: Regresión logística binaria.

En la tabla 26, se aprecia que el p-valor de la variable creencias obstaculizadoras fue ,210 mayor a $\alpha = 0,05$ que representa el nivel de significancia asumido. Por tanto, se rechazó la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula de estudio. Es decir, no existe influencia entre las creencias obstaculizadoras y la comprensión de textos escritos en inglés en los

estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Después de llevar a cabo el análisis de datos, se conocen los resultados procedentes de las variables de estudio, el cual tiene como objetivo explicar la influencia de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos en el año, 2021. El estudio trabaja con las siguientes dimensiones en la variable creencias: creencias facilitadoras, el cual obtuvo una media de 57,934 en escala de 100; mediana de 57,895. Por otra parte, para la dimensión creencias obstaculizadoras, se obtuvo una media de 57,697 y una mediana de 58,173 en escala de 100. Para finalizar con la variable creencias neutras se obtuvo una media de 59,221, en escala de 100; mediana de 58,654. Para la variable comprensión de textos, se trabajó con las dimensiones: Obtención de información, donde se obtuvo una media de 11,385 en escala de 0 a 20, y una mediana de 11,429. Para la dimensión inferencia e interpretación, se puede apreciar que se obtuvo una media de 12,143, en la escala de 0 a 20, y una mediana de 11,250 puntos, en escala de 0 a 20. Para la dimensión de la variable comprensión de textos: Evaluación de la forma, contenido, contexto, se obtuvo una media de 11,052, en la escala de 0 a 20. Además, se obtuvo una mediana de 11,250 puntos en escala vigesimal. A continuación, se presenta el contraste entre los resultados obtenidos en la presente investigación y los resultados que se mencionan en los antecedentes del Capítulo I.

En la investigación creencias en estudiantes en la comprensión de textos escritos en inglés se pudo apreciar que los estudiantes en la tabla 2, cerca de 196 estudiantes que corresponden a un 62,8% de la muestra denotan

creencias medianamente empoderantes. Este resultado tiene similitudes con los hallazgos determinados en un estudio realizado en Siria, conformado por una muestra de 404 estudiantes muestra que 33 estudiantes que conforman un 8.2% poseen creencias muy limitantes, entonces ambas investigaciones tienen resultados similares ya que ambos poseen una tasa baja de estudiantes con creencias muy limitantes, por otra parte, en la investigación realizada en Siria se pudo determinar estudiantes con creencias muy empoderantes, ya que solo 12 estudiantes conforman 3% de estudiantes cuyas creencias son sumamente empoderantes, entonces, pese a su contexto de guerra se puede determinar que aquellos estudiantes tienen altas convicciones positivas sobre el idioma inglés, en la presente investigación no se encontraron estudiantes con determinadas creencias para la variable de estudio, pero si se pudo llegar a este estrato en dimensiones de la variable. Por lo tanto, ambas investigaciones guardan cierta relación pese a llevarse a cabo en situaciones completamente diferentes. Entonces se determina a las creencias como un factor que resulta muy importante en la identificación de los próximos contenidos a desarrollar para guiar al estudiante a la meta de alcanzar estándares óptimos en la comprensión de textos en inglés. (Abdul Haidi, 2021).

Asimismo, como parte de los resultados obtenidos en la investigación de creencias en la comprensión de textos, se pudo determinar que las creencias si influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés, en estudiantes, puesto que se obtuvo un índice de influencia de $B=0,006$. Este resultado no tiene similitud con el estudio de (Lange & Pohlmann-Rother, 2020), puesto que obtuvo un índice de correlación de $(r=0,57)$ resultado mayor

a 0,05, por otro lado, pese a tener como población a personas adultas que pertenecen a una unidad de estudio diferente al de la presente investigación el cual comprende a profesores de escuelas primarias se pudo determinar que no existe influencia entre las variables creencias y el desempeño de los estudiantes en el idioma inglés, este resultado no corresponde con los resultados en la presente investigación, puesto que se pudo determinar que las creencias influyen significativamente en el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés específicamente el ámbito de la comprensión de textos. ya que, a mayor nivel de creencias positivas, mejor el desempeño del individuo en la comprensión de textos escritos en inglés.

De igual manera, en la investigación creencias en la comprensión de textos se evidenció clara tendencia en los adolescentes, estudiantes de instituciones educativas públicas en la categoría creencias limitantes, resultado, compartido con la investigación realizada por (Femenía, Guiseponi, & Laurenti, 2018), ya que, según esta investigación. 7% de los jóvenes estudiantes universitarios considera que solo un 72.2% de estudiantes considera que sólo niños pueden aprender inglés puesto que a ellos les resulta sencillo desarrollar este idioma. Este índice resulta ser alarmante ya que, denota los pensamientos limitantes que tienen los estudiantes. Por otra parte, los resultados obtenidos en la investigación realizada por Femenía et al, tuvo como resultado un índice de 56,41% de estudiantes con creencias limitantes, y los resultados obtenidos en la presente investigación, denotan un 93% de estudiantes con creencias muy limitantes. Ambos resultados se asemejan y resultan preocupantes ya que, el aprendizaje del idioma inglés en esos niños

puede verse afectada gravemente debido a sus convicciones y creencias muy limitantes.

En la investigación de creencias en la comprensión de textos se obtuvo en la tabla 2 un 62,8% de estudiante con creencias medianamente empoderantes, cifras que en parte comparte con la investigación realizada en Suecia a estudiantes de primer año de secundaria, a cargo de (Guzman Carrero, 2016), donde se determinó que 44% de estudiantes posee creencias limitantes, y no se encontraron estudiantes con creencias empoderantes o medianamente empoderantes, pero si se encontró un alto índice de estudiantes con motivación intrínseca, en un 76% de estudiantes con estas características, lo cual hace que sus creencias están en proceso de convertirse en empoderantes. Ambas investigaciones en relación a la variable creencias comparten características ya que los resultados de la investigación creencias en la comprensión de textos no se encontraron estudiantes con creencias empoderantes o muy empoderantes, sólo si se dicotomiza a los estudiantes en dos categorías se puede apreciar que los estudiantes se encuentran en camino de tener creencias empoderantes ya que en la tabla 20 de la presente investigación, mediante un análisis dicotomizado de las categorías empoderante y limitante se pudo obtener un 39,74% de estudiantes con creencias empoderantes, eso quiere decir que si en el análisis de la variable y todas sus categorías no se encontró ningún estudiante con tendencias a tener creencias empoderantes, mediante el proceso de dicotomizar se puede interpretar que los estudiantes no se encuentran del todo reacios a poder creer que el aprendizaje del idioma inglés es necesario, y desarrollar la habilidad de la comprensión de textos en inglés también lo es, y aquellos estudiantes están

encaminados. En conclusión, ambas investigaciones tienen similitudes pese a estar enfocadas en grados diferentes de la educación secundaria, y se debe entender que las creencias son procesos de construcción que pueden ir alimentándose de experiencias y conocimientos que el individuo va adquiriendo.

Del mismo modo, en la investigación creencias en la comprensión de textos, los adolescentes estudiantes de educación secundaria en cuarto grado, obtuvieron un porcentaje bajo de logro de aprendizaje en la categoría logro esperado. Este índice representa solo un 12.5%, índice que no representa gran escala, ya que en relación al estudio realizado por (Fur Vizcarra, 2020), a estudiantes de quinto de secundaria. Se obtuvo un índice de 47,4% de estudiantes ubicados en el logro previsto, por lo que se puede determinar que ambas investigaciones tienen una brecha significativa, en cuanto al nivel. Cabe resaltar, que los adolescentes de cuarto grado en la investigación de creencias en la comprensión de textos obtuvieron resultados desalentadores en cuantos al nivel de comprensión de textos en el nivel: “logro previsto”, debido a las pocas horas de interacciones con el curso de inglés, ya que las clases en las instituciones educativas tuvieron que ser suspendidas a causa de emergencia sanitaria por covid-19, problemática que no afectó a los adolescentes de quinto grado de secundaria de la investigación de Fur Vizcarra puesto que ésta, se ejecutó en el año 2019, antes de la pandemia iniciada por la propagación del virus SARS-cov-2 a nivel mundial. Es por esta razón que los resultados obtenidos para la investigación de creencias en la comprensión de textos no fueron al menos parecidos, pese a ser aplicadas en instituciones educativas públicas.

De acuerdo a la investigación creencias en la comprensión de textos, se pudo determinar el nivel de comprensión de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos-Perú, el cual de acuerdo al análisis de datos se obtuvo una media de ($\bar{x}= 11,5$), en contraste la investigación realizada en Iquitos Perú, en el colegio Rosa Agustina Donayre de Morey refleja que los estudiantes del cuarto grado de secundaria se encuentran en la comprensión de textos escritos en inglés en el nivel 'logro proceso, ya que la media obtenida para la dimensión fue de ($\bar{x}=15,535$). Estos resultados demuestran que antes de la pandemia los estudiantes han estado teniendo un desempeño optimo en la comprensión de textos escritos en inglés lo que demuestra que también los factores externos afectan al proceso de logro de aprendizajes de los estudiantes. (Bardales Ruiz & Garcia Fernandez , 2020).

Para finalizar, en la investigación creencias en estudiantes en la comprensión de textos, se pudo apreciar que un porcentaje de 35.58% de estudiantes lograron el nivel en proceso, mientras que en la investigación de Chang y Grandez se obtuvo un 65.7% de estudiantes que se encuentra en el nivel en proceso. Ambas investigaciones determinan un alto índice de estudiantes los que se encuentra debajo del nivel esperado en el logro de aprendizaje en la comprensión de textos. Por lo que en ambas muestran que casi la mayoría de la muestra no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo actividades de comprensión de textos satisfactoriamente. (Chang Vasquéz & Grandez Ayarza, 2016).

Habiendo realizado el contraste con los antecedentes, se realiza con las bases teóricas. Según (Ministerio de Educacion del Perú, 2016) afirma que la

capacidad obtención de la información de textos escritos “el estudiante identifica y recoge información de carácter explícito e implícito del texto para llevar a cabo actividades específicas”. (pág. 96). Los resultados de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de Iquitos en esta dimensión no fueron favorables, pues se encuentran en el nivel “en proceso”, evidenciados por la media que es 11,385, tal como se visualiza en la tabla 12 en el análisis descriptivo, por el cual se contradice con la teoría del Ministerio de Educación en esta investigación, pues los estudiantes de cuarto grado de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, están aún en proceso de localizar y seleccionar información de textos escritos al momento de la comprensión de textos y llegar al nivel de logro esperado.

Según el (Ministerio de Educación del Perú, 2016), menciona que la dimensión inferencia e interpretación concierne a la capacidad de inferencia e interpretación de información de textos escritos sostiene que el estudiante realiza una serie de acciones como la construcción de sentido del texto, y es en este proceso donde se llega a establecer relaciones de forma explícita como también de carácter implícito, en este sentido se busca construir el sentido general y global del texto, con la finalidad de profundizar el escrito y explicar el propósito analizando el uso estético del lenguaje y las intenciones subjetivas e objetivas del autor, donde participa el entorno sociocultural del lector y el texto en este proceso enriquecedor y creativo.

Los resultados de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de Iquitos en esta dimensión no fueron favorables, ya que se encuentran en el nivel “en proceso” evidenciados por la media que es 12,143 como se puede observar en la tabla 14 en el análisis descriptivo, por el cual se corrobora que

los estudiantes no se encuentran competentes en esta área en mención (inferencia e interpretación), puesto que los resultados no corresponden a la teoría del Ministerio de Educación en esta dimensión, pues al estar en nivel en proceso, los estudiantes no son capaces en su totalidad de interpretar la información, implícita y explícita, para construir el sentido global y profundo del texto y explicar el propósito.

De acuerdo al (Ministerio de Educacion del Perú, 2016) en la capacidad evaluación de la forma contenido, contexto del texto alude que “el estudiante compara y contrasta aspectos del texto con la experiencia, además de diversas fuentes de información” (p. 96). Los resultados de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de cuarto grado de secundaria del distrito de Iquitos en esta dimensión no fueron positivos, debido a que el 14.7% se encuentran en el nivel de logro esperado (índice extraído de la tabla 17), Por lo cual la teoría del Ministerio de Educación en esta dimensión se puede asumir como aceptable, púes al estar en este nivel, los estudiantes están en proceso de aprender a comparar y contrastar el contenido del texto escrito con la experiencia y diversas fuentes de información, aunque en poca cantidad, pero se espera a que los demás estudiantes puedan alcanzar este nivel.

Estas teorías brindadas por el (Ministerio de Educacion del Perú, 2016) no coinciden en su totalidad con los resultados que se obtienen en el presente trabajo de investigación, haciendo un contraste con los resultados descriptivos específicamente, ya que estos son diversos, y los estudiantes no alcanzan el nivel de logro esperado en todas las capacidades tras la aplicación de la prueba de comprensión lectora, mucho menos el logro destacado el cual demanda alcanzar según el Currículo Nacional, por lo que se puede afirmar

que los estudiantes del cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos aún les falta mejorar algunas de estas capacidades para lograr desarrollar la competencia “lee diferentes tipos de textos en inglés” eficientemente.

En palabras de, (Díez Patricio, 2017, pág. 134) citado en (Alzás García, Marín Chamorro, & Villares Hurtado, 2020) “si los estudiantes tienen creencias erróneas hacia el aprendizaje de un determinado contenido o disciplina, estas convicciones podrían llevarlos a tener mayor dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 73). Esta teoría, coincide con los resultados de esta investigación, ya que asegura que la media obtenida para esta variable fue de 58,091, lo que indica que los estudiantes poseen creencias medianamente empoderantes, por lo tanto, la teoría corresponde a los resultados puesto que la media es 58,071, tal como se muestra en la tabla 1. Desde la posición de Williams & Burden (1997) citado en Corpas (2015), señalan que “las creencias tienden a ser limitadas”. (pág. 288). Con esta otra teoría se reafirma los resultados obtenidos en la tabla 2. Se pudo apreciar que los estudiantes en un 56,4% se caracterizan por tener creencias limitantes, por lo que se corrobora esta teoría con los resultados en la tabla 20 en la presente investigación, donde se obtuvo un índice de 60,3% de los estudiantes posee creencias limitantes.

Todo lo mencionado anteriormente se corrobora con la prueba de hipótesis realizada en el capítulo de resultados, donde se acepta la hipótesis del investigador ‘alterna’, puesto que el $B = 0,006 < \alpha = 0,05$ para las creencias con respecto a la comprensión de textos. Por consiguiente, hay influencia entre las variables creencias con la comprensión de textos escritos en inglés.

Por otro lado, el presente trabajo de investigación presenta las siguientes fortalezas y limitaciones, las cuales se describen a continuación:

Las fortalezas que tuvo el presente estudio fueron varias, una de ellas fueron las bases teóricas, ya que define, describe e interpreta cada variable de estudio, siendo la comprensión de textos escritos la variable dependiente y creencias la variable independiente. Las dimensiones e indicadores de la variable dependiente están escritos y citados por varios autores y de la misma manera, con definiciones propias, así como cualidades tales como, actualidad, variedad de autores, amplitud, brevedad de las citas y definiciones propias.

Otro punto sobre las fortalezas del estudio es el análisis descriptivo ya que contiene los resultados de la investigación en forma de tablas y gráficos, y redactado de forma detallada cada uno de ellos de manera general y por instituciones educativas, comenzando por las variables, variable independiente: creencias y variable dependiente, comprensión de textos. Las dimensiones de la comprensión de textos son obtención de información de textos escritos, inferencia e interpretación de información de textos escritos, evaluación del contenido, contexto y formato del texto escrito. los indicadores de esta variable, son obtención de ideas generales, obtención de ideas específicas, inferencia de información, interpretación de información, evaluación de a forma, el contenido y el contexto del texto.

Por otro lado, para la variable creencias, las dimensiones son las siguientes: Creencias facilitadoras; obstaculizadoras; y específicas. Además, los indicadores de esta variable son: aptitud para abordar un texto, dificultad para abordar un texto, estrategias y motivación y expectativas para el aprendizaje.

A pesar de que la investigación tuvo fortalezas, también presentó limitaciones, una de las principales limitaciones de la investigación fue que los estudiantes tuvieron dificultades para rendir la prueba de comprensión escrita, pues algunos estudiantes no contaban con un dispositivo móvil, computadora, laptop o incluso una buena conexión a internet para poder descargar la prueba escrita y desarrollarlo en el tiempo especificado. Por la coyuntura sanitaria, que atraviesa actualmente el mundo entero. La implicancia yace en el hecho de que los resultados no fueron procesados en el tiempo previsto.

Por otro lado, otra fortaleza en la investigación fue el tipo de muestreo el cual fue estratificado con afijación proporcional el cual permitió tener una sub muestra acorde con la muestra, ya que cada estrato corresponde proporcionalmente a la población.

Igualmente, otra limitación de esta investigación fue la carencia de investigaciones explicativas, especialmente trabajos de investigación relacionados a la comprensión escrita en inglés, y esto representó una dificultad a la hora de contrastar resultados con otras investigaciones similares a esta.

Por otro lado, otra limitación se encuentra relacionada a la medición, puesto que solo se contó con un cuestionario perteneciente a la variable creencias el cual fue destinado a solo una unidad informante dejando de lado otros agentes informantes, los cuales pueden proporcionar información muy pertinente sobre el evento que concierne a las creencias. Por esta razón se requiere que se desarrollen más cuestionarios que abarquen aspectos mucho más profundos con la finalidad de identificar influencia entre variables los cuales se apliquen a más de una unidad informante.

En cuanto a las implicancias del presente estudio, trae consigo aspectos importantes y relevantes para futuros trabajos de investigación que tengan por objetivo explicar la influencia de las creencias en la comprensión de texto escritos en inglés, tanto en el ámbito local, nacional e internacionales, por las razones que se mencionan a continuación.

Durante la investigación, se decidió trabajar las siguientes variables independientes: creencias; creencias facilitadoras; obstaculizadoras y neutras y una dependiente: comprensión escrita, para investigar si hay influencia significativa entre las variables comprensión de textos y creencias, en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, lo cual se demostró que hubo influencia, debido a que se obtuvo un índice de $B = ,006$ con respecto a creencias. Por lo tanto, el resultado es menor al nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

Los directivos de las instituciones educativas del distrito de Iquitos Perú, deben tomar conciencia y medidas correctivas en base a los resultados obtenidos en la presente investigación para mejorar las creencias en los estudiantes y el nivel de comprensión de textos escritos en inglés ya que, según los resultados, muy pocos estudiantes del distrito de Iquitos tienen creencias facilitadoras, o empoderantes. Por esta razón se requiere: capacitar a los docentes, promover mejores climas de aprendizaje; pues las medias obtenidas en las dimensiones de la variable creencias fueron: facilitadoras (57,932 creencias medianamente empoderantes), obstaculizadoras (57,697; creencias medianamente empoderantes) y neutras (59,221; creencias medianamente empoderantes). Con respecto a la comprensión de textos escritos en inglés, muy pocos estudiantes lograron alcanzar el nivel "logro

esperado”, pues la media en la dimensión obtención de información fue de (11,385; logro en proceso), en la inferencia e interpretación de información de textos escritos (12,143; logro en proceso), y en la dimensión evaluación de la forma contenido y contexto del texto (11,052; logro en proceso). Estos resultados confirman que los estudiantes de cuarto grado de secundaria de las instituciones educativas públicas de Iquitos no están alcanzando los estándares esperados que demanda el Currículo Nacional de Educación Básica Regular.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

La investigación llegó a las siguientes conclusiones, después de realizar el análisis estadístico correspondiente. Estos resultados se ven reflejados en el capítulo IV de la presente investigación. Donde se concluye que:

1. Las creencias de los estudiantes influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021. ($B = ,006$; $p\text{-valor} = ,002$).
2. Las creencias sobre la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 no son empoderantes, sino medianamente empoderantes ($\bar{x} = 58,091$).
3. El nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 no se encuentran en el nivel de logro previsto; se encuentran el logro en proceso ($\bar{x} = 11,5$).
4. Las creencias facilitadoras influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021. ($B = ,030$; $p\text{-valor} = ,012$).
5. Las creencias neutras no influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 porque el p-valor es mayor que $\alpha = 0,05$. ($B = ,062$; $p\text{-valor} = ,70$).

6. Las creencias obstaculizadoras no influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos. (B = ,210; p-valor = ,009).

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

Después de realizar la discusión de resultados en la presente investigación, se emprendió determinar las siguientes recomendaciones con el objetivo de servir como referente para futuros investigadores con la misma línea de investigación. Además, se debe precisar que las siguientes recomendaciones están dirigidas a los directivos/docentes de las instituciones educativas en donde se realizó el trabajo de investigación.

1. A futuros investigadores, se recomienda realizar una réplica del presente estudio en otros distritos, con diferentes dimensiones, o teniendo un mejor control de las variables intervinientes.
2. A futuros investigadores, se recomienda aumentar el nivel de la investigación, convirtiéndolo en un programa educativo, para poder mejorar las creencias en los estudiantes, y así garantizar un mejor desempeño de estos en el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés.
3. A futuros investigadores, se recomienda realizar una recolección de datos de forma presencial, para que los datos sean mucho más verídicos y que puedan resolver dudas que tengan los participantes.
4. Dirigir los instrumentos a más fuentes informantes o poblaciones referenciales como padres de familia, profesores, tutores además de los estudiantes, con la finalidad de obtener diferentes perspectivas acerca de las creencias de los estudiantes, para contrastar los resultados obtenidos e interactuar entre ellos, a fin de determinar con exactitud la genealogía de las creencias en los estudiantes.

5. A los Directivos de las instituciones se recomienda designar una comitiva que se encargue de escoger anualmente investigaciones pertinentes con la finalidad de presentar los hallazgos y conclusiones ante la plana docente y directiva de las instituciones educativas y elaborar planes, u/o proyectos en beneficio del desarrollo de competencias en los estudiantes de la educación básica regular (EBR) del distrito de Iquitos.
6. A las autoridades se recomienda crear alianzas con entidades nacionales o extranjeras las cuales anualmente proponen proyectos de impacto educativo que pueden ser de alto beneficio para el logro de competencias y brindar espacios de interacción e inmersión y así poder generar experiencias y creencias agradables en relación al proceso del aprendizaje de una lengua extranjera.

CAPÍTULO VIII: FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abdul Haidi, R. (2021). *Student's beliefs about learning English as a foreign language in wartime: The experience of Damascus university from 2017 to 2020*. Bath Spa University, School of education. Damasco, Siria: BSU. Obtenido de <https://researchspace.bathspa.ac.uk/policies.html>
- Aji , G. S. (2020). The analysis of THAI students' difficulties in learning English reading comprehension. *Repository um Jember*, 1-7. Obtenido de <http://repository.unmuhjember.ac.id/8331/>
- Álvarez de Eulate, C. Y., Carcamo Vergara, C., & Jerónimo Arango, L. C. (2019). Estrategias de aprendiz de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Revista internacional de investogación en educación*, 13, 1-20. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/28323/23285>
- Alzás García, T., Marín Chamorro, R., & Villares Hurtado, S. (2020). Beliefs of training school students about the process of learning english. *Campo abierto: Revista de educación*, 1(39), 71-83. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/326320779.pdf>
- Arias Gonzáles, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Arequipa, Perú: Enfoques consulturing EIRL. Obtenido de www.cienciaysociedad.org
- Avendaño, C., Muñoz, C., Núñez, C., & Valenzuela, J. (2016). Imporvement in academic reading motivation: motivated students perspective. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 15, 52-68. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259145814004.pdf>

- Baquero, M. E., de Longhi, A. L., Mellado, V., Peme-Aranega, C., & Ruiz, C. (2006). *Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria*. Distrito federal de Mexico, Mexico: Prefiles educativos. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211406.pdf>
- Bardales Ruiz , F. A., & Garcia Fernandez , M. K. (2020). *El clima escolar y el logro de aprendizaje en la asignatura de inglés de los estudiantes del primer grado de la institución educativa secundaria de menores Rosa Agustina Donayre de Morey, Iquitos 2015*. Iquitos: UNAP. Obtenido de https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/7019/Fermin_Tesis_Titulo_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín virtual*, 91-98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6119355.pdf>
- Blandón Garmendia, E. C. (2017). Analisis de los factores que inciden en el bajo rendimiento académico en el modulo de Inglés de la cualificación de Atención al cliente y Recepción Hotelera I en la escuela Nacional de Hotelería y Turismo, 2016. *Tesis para el grado de Master*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/4643/1/97080.pdf>
- Blázquez Entonado, F., & Tagle Ochoa, T. (2010). Formación docente un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Dialnet*, 2(54), 1-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698293>

- British Council. (Mayo de 2015). *English inPerú: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Obtenido de British council Perú: <https://www.britishcouncil.pe/programas/educacion/ingles/estudio-english-peru>
- Britton, A., Torres, G., & Vanega de León, L. (2017). An insight analysis of the difficulties that sixth graders have in. *Research gate*, 119-121. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/330693311_Analisis_de_los_problemas_que_influyen_en_el_aprendizaje_del_idioma_ingles_en_los_estudiantes_de_sexto_grado_en_la_provincia_de_Panama
- Çakıcı, D. (2016). Efl teachers' beliefs about the use of reading strategies. *Jornal language and linguistic studies* , 12(02). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117972.pdf>
- Cambridge . (2018). *PET sample test*. Obtenido de Cambridge pet: https://procuartocorella.weebly.com/uploads/5/7/6/0/57603669/pet_exam_2.pdf
- Ceballos Parra, K., Dávila Hernández, N., & Ramírez Angulo, M. (2014). *Factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en alumnos del segundo año de media de la cuiddad de chillán*. Seminario para optar el título profesional, Universidad de Bío-Bio, Chillán. Obtenido de http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1143/1/Ceballos_Parra_Katherine.pdf
- Chang Vasquéz, V., & Grandez Ayarza, M. E. (2016). *Relación de la motivación y logros de aprendizaje del inglés en estudiantes del segundo grado de secundaria básica regular del segundo grado de*

secundaria básica de la institución educativa secundaria de menores colegio nacional Iquitos, 2015. Universidad Nacional de la Amazononía Peruana, Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación. Iquitos: UNAP. Obtenido de [https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/4018/Ver%*c3%b3nica_Tesis_T%*c3%adtulo_2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y**](https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/4018/Ver%c3%b3nica_Tesis_T%c3%adtulo_2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Chiatti, S. L., & Sordelli, M. L. (2020). Everybody else knows more than I do: Interpreting students' beliefs regarding pronunciation learning at an English teachers' training course. *Revista de educación*(20), 203-221. Obtenido de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4172/4135

Corpas Arellano, M. D. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revistas de las Lenguas Modernas*, 287-28. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/296625814_Creencias_y_rendimiento_academico_en_el_aprendizaje_de_las_lenguas_extranjeras

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en américa latina*. El diálogo. Obtenido de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

Cuevas Gonzales, L. M., Fernández Suárez, A., Gonzáles Cabanach, R., & Valle, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características y su

- relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 53-68.
Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Daniel Richards, I. (February de 2017). An academic definitions test. *The electronic journal for english as a second language*, 20(4). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137968.pdf>
- Del Valle Rosales Vilora, M. (2016). The act of reading: a primary education experience. (U. d. Andes, Ed.) *educere*, 91-98. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35646429010.pdf>
- Días , L. (2015). Creencias sobre lectura y escritura. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006
- Díez Patricio, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 127-143; 134.
- Donoso, E., & Gómez, R. (Mayo de 2021). Crenças de futuros docentes de inglês no Chile sobre as competências do corpo docente de inglês como língua estrangeira. *Revista Electrónica (Educare Electronic Journal)*, 25(2), 1-15. Obtenido de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/12161>
- Earl, L. M., Katz, M. S., Manitoba. Manitoba Education, C. a., & Education, W. a. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Canada: Manitoba. Obtenido de <https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/rethinking-classroom-assessment-with-purpose-in->

mind.pdf?v=1545282892#:~:text=With%20the%20goal%20of%20enhancing,basis%20for%20designing%20professional%20learning.

Femenía, M. V., Guisepponi, M., & Laurenti, L. L. (Julio de 2018). Student-teachers' beliefs about learning English as a foreign language implications. *Revista interdisciplinaria de formación docente*, 1, 4-25.

Obtenido de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/download/13257/45454575758570>

Fur Vizcarra, E. (2020). *Nivel de comprensión de comprensión y producción de textos en inglés de los estudiantes de 5to grado de la institución educativa secundaria san antonio de checca-ILAVE-2018*. tesis para optar el título de segunda especialidad, Facultad de ciencias de la educación . Puno-Perú: Universidad Nacional del Antiplano. Obtenido de

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/14800/Fur_Vizcarra_Eulogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gil Alonso, G., & Rojas Merchán , L. C. (2012). *Estrategias de lectura en inglés de estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad Javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana . Bogotá: PUJ.

Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12186/GilAlonsoGiovanny2012.pdf;sequence=1>

Gomez Paniagua, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. *IKALA*, 22(2), 203-219. Obtenido de

<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v22n2/0123-3432-ikala-22-02-00203.pdf>

Gutierrez Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión Lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1), 183-203. Obtenido de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-estrategias-de-comprension.pdf>

Guzman Carrero, M. A. (2016). *Upper secondary students' beliefs about learning English as a foreign language: A contrast between the students' beliefs and the Swedish curriculum*. Dalarna University. Falun, Sweden: DALARNA. Obtenido de <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:967641>

Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-211. Obtenido de <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/32>

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ed ed.). Caracas, Venezuela: Ciea-Sypal.

Hurtado de Barrera, J. (2015). *El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación* (Octava ed.). Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.

Indesgua organization . (August de 2016). *The official guide to the TOEFL test*. Obtenido de Indesgua: <http://www.indesgua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/ETS-Official-Guide-to-the-TOEFL.pdf>

Instituto Tecnológico de Monterrey. (2008). Procesos de lectura. *ITESM*.

Obtenido de

<https://www.yumpu.com/es/document/view/16328727/diplomado-de-competencia-lectora-orientado-a-pisa-de-la->

Lange, S. D., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von

Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen

im Unterricht. *Diplomarbeit*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg,

Fakultät Humanwissenschaften, Deutschland. Obtenido de

[https://5lfkkjfg6nmmyfjnhm22kusym-crygvbawpgmxy-link-springer-com.translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/article/10.1007/s35834-020-00265-](https://5lfkkjfg6nmmyfjnhm22kusym-crygvbawpgmxy-link-springer-com.translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/article/10.1007/s35834-020-00265-4?error=cookies_not_supported&error=cookies_not_supported&code=86ed0fd9-ad2c-4e7b-a013-e5c5c0a4edfa&code=c40f63f5-e43d-4fab-9890-66e67a8e672)

[4?error=cookies_not_supported&error=cookies_not_supported&code](https://5lfkkjfg6nmmyfjnhm22kusym-crygvbawpgmxy-link-springer-com.translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/article/10.1007/s35834-020-00265-4?error=cookies_not_supported&error=cookies_not_supported&code=86ed0fd9-ad2c-4e7b-a013-e5c5c0a4edfa&code=c40f63f5-e43d-4fab-9890-66e67a8e672)

[=86ed0fd9-ad2c-4e7b-a013-e5c5c0a4edfa&code=c40f63f5-e43d-](https://5lfkkjfg6nmmyfjnhm22kusym-crygvbawpgmxy-link-springer-com.translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/article/10.1007/s35834-020-00265-4?error=cookies_not_supported&error=cookies_not_supported&code=86ed0fd9-ad2c-4e7b-a013-e5c5c0a4edfa&code=c40f63f5-e43d-4fab-9890-66e67a8e672)

[4fab-9890-66e67a8e672](https://5lfkkjfg6nmmyfjnhm22kusym-crygvbawpgmxy-link-springer-com.translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/translate.googleusercontent.com/article/10.1007/s35834-020-00265-4?error=cookies_not_supported&error=cookies_not_supported&code=86ed0fd9-ad2c-4e7b-a013-e5c5c0a4edfa&code=c40f63f5-e43d-4fab-9890-66e67a8e672)

Lenhard, W., Gold, A., Rosebrock, C., Valtin, R., & Vogel, R. (2013).

Leseverständnis und Lesekompetenz. *Diagnostik - Förderung*.

Obtenido de [https://docplayer.org/34420201-Leseverstaendnis-und-](https://docplayer.org/34420201-Leseverstaendnis-und-lesekompetenz.html)

[lesekompetenz.html](https://docplayer.org/34420201-Leseverstaendnis-und-lesekompetenz.html)

López Montero, R. (2016). Beliefs about learning english from the perspective

of child students. *Universidad Nacional de la Plata*. Obtenido de

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/download/3434/2937/>

Lozada Alcántara, D. A. (2020). *Estrategias Lúdicas y comportamiento en el*

aula de estudiantes de 5 años en la I.E.I. N 115 - Chaclacayo 2019.

Universidad Cesar Vallejo, tesis para optar el grado académico de

maestra en psicología. Lima-Perú: UCV. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50862>

Maftuna , A., & Sardor, S. (February de 2020). Analysis of difficulties in vocabulary acquisition. *Journal of Legal Studies and Research*, 6(1), 144-154. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sardor-Surmanov-2/publication/344126939_ANALYSIS_OF_DIFFICULTIES_IN_VOCABULARY_ACQUISITION/links/5f53a8caa6fdcc9879ce312f/ANALYSIS-OF-DIFFICULTIES-IN-VOCABULARY-ACQUISITION.pdf

Ministerio de Educacion del Perú. (2016). *Curriculo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú: MINEDU. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Estadística de la Calidad Educativa: Estadísticos del sector educación*. Obtenido de [escale: http://escale.minedu.gob.pe/](http://escale.minedu.gob.pe/)

Miras Mestres , M., & Onrubia Goñi , J. (2002). *Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar*. UOC. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=M9umdZZIZ34C&pg=PA22&dq=expectativas+en+el+aprendizaje&hl=qu&sa=X&ved=2ahUKEwidu7GdibbwAhVYIbkGHWiwAxcQ6AEwAnoECAUQAg#v=onepage&q=expectativas%20en%20el%20aprendizaje&f=false>

Nuemann-Collyer, V., Hernández-Perez, K. A., & Polhl Montt, P. G. (2018). Design of a performance evaluation instrument for the activities of daily living. *Scielo*, 20(5), 554-559. Obtenido de <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2018.v20n5/554-559/es>

- Ojeda Naveda , E. A., & Muñoz Galiano, I. M. (2020). Los docentes de inglés en venezuela; análisis de sus creencias y prácticas pedagógicas con respecto a la corrección de textos escritos. *MLS-Educational reserach*, 122-139. Obtenido de <http://orcid.org/0000-0002-9838-684X>
- Ormeño Cárdenas , V., & Rosas Villarroel, M. (2019). Influencia de las creencias en la voz del autor en un ensayo argumentativo en L2. *Signos*, 52(99), 134-157. doi:10.4067/S0718-09342019000100134
- Ortega Auquilla, D., Hidalgo Camacho, C., Siguenza Garzón, P., & Cherres Fajardo, S. (Abril-Junio de 2020). Motivation as a factor for learning English in the Ecuadorian university context: Background, findings and proporsals. *Publicando ISSN*, 7(24), 9-20. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7510869.pdf>
- Ortegón Cotés, D. A. (2020). *Competencias emocionales para docentes que forman la calidad humana en la ciudad de Bogotá*. Universidad Piloto de Colombia, Especialización en docencia universitaria. Bogotá-Colombia: UACE. Obtenido de <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/9564/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Oseguera Mejía, E. L. (2016). *Literatura 2* (3a ed., Vol. 2). Mexico: Patria. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=XRAhDgAAQBAJ&pg=PA42&dq=La+forma+y+fondo+de+un+texto&hl=qu&sa=X&ved=2ahUKEwjejvaptJPwAhUsq5UCHZRwBgoQ6AEwBXoECAUQAg#v=onepage&q=La%20forma%20y%20fondo%20de%20un%20texto&f=false>

- Parodi, G., Moreno-de-León, T., & Julio, C. (2020). Comprehension of texts: Reconceptualizing 21st century challenges. *Ikala*, 775-795. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/339422/20803740>
- Pulido Pérez, F., & Pulido Pérez, F. X. (Junio de 2019). Enseñanza y aprendizaje de los derechos de los niños en diferente nivel de aptitud funcional. *Psicología y educación*, 50-65. Obtenido de <https://www.uv.mx/ipe/files/2020/02/REVISTA-Vol.-13-No.-25-Enero-%E2%80%93Junio-2019.pdf#page=54>
- Rafferty, J. (2018). *Stephen Hawking British physicist* . Obtenido de Britanica : <https://www.britannica.com/biography/Stephen-Hawking>
- Ramos Méndez , C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Expolingua*, 10, 105-116. Obtenido de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf
- Rodríguez González, A. D., Cañarte Ávila, J. W., Pibaque Pionce, M. S., Acuña Acebo, M., Pionce Parrales, A. M., & Caicedo Plúa, C. R. (2017). *Estrategias metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del nivel superior* (1 ed.). Ciencias: Editorial de innovación y desarrollo, S.L. doi:<https://dx.doi.org/10.17993/DidInnEdu.2016.24>
- Ross, A. (2017). *Letter to a friend*. Obtenido de Lingua A2 level: <https://lingua.com/pdf/english-text-letter-to-a-friend.pdf>

- Ruiz de Zarobc , Y., & Ruiz de Zarobe, L. (2011). *La lectura en lengua extranjera*. España: Portal Editions. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=qY1TTDLqI8cC&printsec=frontcover&dq=estrategias+de+lectura+en+ingl%C3%A9s&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjYoKWClef6AhUAHLkGHesDCaMQ6AF6B-AgHEAI#v=onepage&q&f=false>
- Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*, 1-16. Obtenido de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33>
- Sierra Barrera, S. C. (2017). *Experimentos científicos como medios para generar actitudes y aptitudes investigativas en los niños de 5 años del grado transición del colegio liceo pedagógico la dicha del saber de la ciudad de bucaramanga*. Universidad Santo Tomas, tesis para optar la licenciatura en educación preescolar. Bucaramanga-Colombia: UST. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10776/Sara%20Sierra-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sierra Medina, L. M. (2020). *Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en relación con su proyecto de vida*. Universidad pedagógica nacional, Tesis para optar el grado de magister en educación. Bogotá, Colombia: UPN. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12680/CREENCIAS%20SOBRE%20EL%20APRENDIZAJE%20DEL%20INGL%C3%89S.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Silke, T. (2011). Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen. *Pedocs*(1), 93-113. Obtenido de https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8704
- Subsecretaria de Educación Básica. (2012). *Estrategias y los elementos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP. Obtenido de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>
- Thonhauser, I. (April de 25 de 2020). Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht MehrSprachen Lernen und Lehren*. Obtenido de <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1079>
- Turbiaux, M. (2017). A aptidão profissional segundo j.-m. lahy. *Laboreal*, 92-96. Obtenido de http://laboreal.up.pt/files/articles/92_96_1.pdf
- Universidad Nacional de San Juan. (2016). Lectura y comprensión de textos. *Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales*, 1-58. Obtenido de <https://exactas.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/12/Cuadernillo-LECTURA-Y-COMPRESI%C3%93N-DE-TEXTOS.pdf>
- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. (2013). *Evaluación educativa*. Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Obtenido de <https://es.slideshare.net/rosaangelica30/libro-de-tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacin>
- Valdez Hernández, J. G. (2017). Creencias y estrategias sobre el aprendizaje del inglés como segundo idioma en estudiantes mexicanos. *Academia*, 1-16. Obtenido de

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63088562/Creencias_y_estrategias20200425-66498-gl7cnc.pdf?1587832781=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCreencias_y_estrategias.pdf&Expires=1620369026&Signature=StoMtuPME3NYtlaa~bGBm-T~bm-YFJFb~GDmQQkg

Walker, M. (2011). ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas, revista de ciencias sociales y humanas*, 85-1027. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4761/476147383004.pdf>

Williams, M., & Burden, R. (2002). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach* (5th printing ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.

ANEXO

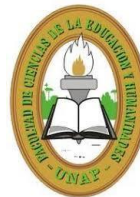
1. Matriz de consistencia

| Problemas | Objetivos | Hipótesis | Metodología |
|--|---|---|--|
| <p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la influencia de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021?</p> | <p>Objetivo general</p> <p>Explicar la influencia de las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.</p> | <p>Hipótesis general</p> <p>Las creencias de los estudiantes influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> | <p>Unidad de estudio</p> <p>Tipo: Explicativo</p> |
| <p>Problemas Específicos</p> <p>a. ¿Cómo son las creencias en estudiantes sobre la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos?</p> <p>b. ¿Cuál es el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos?</p> <p>c. ¿Cuál es la influencia de las creencias facilitadoras en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos?</p> <p>d. ¿Cuál es la influencia de las creencias neutras en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos?</p> <p>e. ¿Cuál es la influencia de las creencias obstaculizadoras en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos?</p> | <p>Objetivos específicos</p> <p>a. Describir las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>b. Describir el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>c. Determinar la influencia de las creencias facilitadoras en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>d. Determinar la influencia de las creencias neutras en comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021.</p> <p>e. Determinar la influencia de las creencias obstaculizadoras en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> | <p>Hipótesis específicas</p> <p>a. Las creencias en estudiantes sobre la comprensión de textos escritos en inglés de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 son empoderantes</p> <p>b. El nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos, 2021 se encuentran en el nivel de logro previsto.</p> <p>c. Las creencias facilitadoras influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>d. Las creencias neutras influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021.</p> <p>e. Las creencias obstaculizadoras influyen significativamente en la comprensión de texto escritos en inglés en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos 2021</p> | <p>Diseño: De campo, transeccional contemporáneo, multivariado-.</p> <p>Población: N= 1656</p> <p>Muestra: Probabilístico estratificado con afijación proporcional. n= 312</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Prueba de comprensión escrita</p> <p>Cuestionario de creencias</p> |

2. Instrumentos de recolección de datos



UNAP



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA
AMAZONIA PERUANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

Autor: Jean Piero Charsser Pezo Silva

Propósito:

La prueba de comprensión de textos escritos

en inglés apunta conocer el nivel de los logros de aprendizaje en estudiantes situados en la mitad del séptimo ciclo de la educación básica regular (EBR), cuarto grado de secundaria. Además, se respetará la confidencialidad de los participantes (información general).

Información general.

Nombre completo: _____

Edad: _____ **Género:** _____

Institución Educativa: _____

Grado y sección: _____ **Fecha:** _____

Dirección: _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

TEXT 1. Read some information about one the greatest minds of the history Stephen Hawking, then answer the questions below.

Stephen Hawking (born 8 January 1942) is a British theoretical physicist, whose world-renowned scientific career lasts over 40 years. This famous scientist is considered as the greatest scientist of the twentieth century after Einstein. Hawking's big bang theory and black hole theory have turned the attention of the world. He is the professor of Mathematics of the University of Cambridge. His most notorious book is "A brief history of time". Stephen Hawking is severely disabled by physical neuron disease, probably a variant of the disease known as amyotrophic lateral sclerosis. The diagnosis of that disease came when Hawking was disabled shortly before his first marriage, and doctors said he would not survive more than two or three years. Hawking gradually lost his arms, legs, and voice, and 2009 was almost completely paralyzed. His motor condition did not make him stop his research. He feels lucky and pleased because he has a family who love him, and gives him support with his severe disease.

(Rafferty, 2018)

1. What is the specific population the character represents?
 - a. Disability population
 - b. Disordered people
 - c. Emotional people
 - d. Dysmorphic people

2. The best title for the text is:
 - a. Stephen Hawking lovers
 - b. Stephen Hawking childhood
 - c. Stephen Hawking diaries
 - d. Stephen Hawking biography

3. What is the name of the character?
 - a. Albert Einstein
 - b. Hugh Herr
 - c. Stephen Hawking
 - d. Stephen Murphy
4. When was he born?
 - a. 3 July 1842
 - b. 8 January 1942
 - c. 5 March 1841
 - d. 6 June 1995
5. What is the name of his most notorious book?
 - a. A basic history of time
 - b. A bin story of time
 - c. A brief history of time
 - d. A bubble story of time
6. When was he completely paralyzed?
 - a. 2005
 - b. 2000
 - c. 2006
 - d. 2009
7. What is the name of his disease?
 - a. Amyotrophy sagittal sclerosis
 - b. Trophic lateral sclerosis
 - c. Amyotrophy lateral sclerosis
 - d. Amyotrophic lateral sclerosis
8. Why people respect Stephen Hawking?

¿Qué cree ud que es la principal motivación de Stephen Hawking?

9. ¿Por qué él nunca dejo de crecer académicamente?

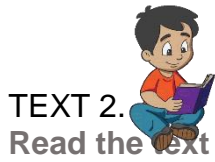
10. ¿De qué forma la teoría sobre el agujero negro de Stephen impacto en el área científica?

11. Is a disability a disadvantage?

12. Do you know an extraordinary case in your district / region where disability is not an excuse to success?

13. What kind of text is it?

- a. Descriptive
- b. Academic
- c. Instructive
- d. Narrative



TEXT 2.

Read the text about Patrick, then please answer the following questions.

It's been a while since we have been in touch. How has your semester been? I wanted to send you an email update to let you know how things have been going during my semester abroad here in Málaga, Spain. I've already been here for six weeks, and I feel like I am finally adapting to the culture. I'm also speaking the language more fluently. I arrived during the first week of September. The weather has been very nice. Even though it's October, it's still rather sunny and warm. In fact, I went to the beach and swam in the Mediterranean Sea earlier today. I am living with a very welcoming host family.

I have my own private bedroom, but we eat breakfast, lunch, and dinner together. On Sundays, we eat a big home-cooked paella for lunch. In Spain, lunch is usually the biggest meal of the day. It's also very common for the people to take a midday nap right after a big meal, it is awesome, such a curious cultural habit they have, it is shocking, but it is ok. I am actually just waking up from my nap right now! On weekdays, I take classes at the local university. There, I met several native Spanish speakers. They have been very kind and patient with me. At first, I struggled to comprehend their Spanish, but now I understand most of our conversations. They have commented that my Spanish has improved a lot since we first met. Now, I am more confident to use the language in other places like stores and restaurants. I am so glad that I decided to spend the semester here in Spain.

We have an extended weekend coming up, so a group of my friends and I are going to travel to France for four days. It's so easy and inexpensive to travel internationally in Europe. I love it! I look forward to hearing from you soon. Like I said, don't hesitate to stay in touch more often. Perhaps you could even come to visit! What do you think? Best wishes, Patrick

(Ross, 2017) "Letter to a friend"

PLEASE ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS:

14. What is the best title for the text?
- a. Patrick's update
 - b. Patrick's Spanish fluency
 - c. Europe nights
 - d. Europe food

15. The main topic of the text is:

- a. Cultural experiences
- b. Spain meal
- c. Spain letters
- d. Patrick's friends

16. Why is Patrick writing to Fred?

- a. To give Fred travel advice
- b. To update Fred about life abroad
- c. To wish Fred a happy birthday
- d. To offer Fred a job in Spain

17. How long has Patrick been out of the country?

- a. One week
- b. One month
- c. Six weeks
- d. Six months

18. Based on the letter, Málaga is most likely located:

- a. Ecuador
- b. Spain
- c. Great Britain
- d. Colombia

19. The best definition of "paella" is:

- a. A frozen beverage
- b. A big home-cooked meal.
- c. A sweet dessert
- d. A small snack

20. What does Patrick do from Monday to Friday?

- a. Offer English lessons
- b. Go out with friends
- c. Travel internationally
- d. Take college classes

21. Do you think Patrick likes knowing other cultures?

22. ¿Por qué cree usted que Patrick se fue a Málaga a estudiar?

23. ¿Qué cree ud que Patrick extrañe más de su amigo?

24. ¿Por qué cree usted que la Paela es un plato muy importante en Madrid?

25. What do you think is the most important message of the text?

- a. True friendship
- b. Selfish
- c. Betray
- d. Peace

26. Have you ever had an experience with a different local culture from your Region?

27. What kind of text is it?

- a. Narrative
- b. Letter
- c. Instructive
- d. Argumentative

TEXT 3

Read about the impressive plants roots systems, then answer the questions.



“ . . . Roots anchor, the plant in one of two ways or sometimes by combination of the two. The first is by occupying a large volume of shallow soil around the plant’s base with a fibrous root system, one consisting of many thin, profusely branched roots. Since these kinds of roots grow relatively close to the soil surface, they effectively control soil erosion. Grass roots are especially well suited to this purpose. Fibrous roots capture water as it begins to percolate into the ground and so must draw their mineral supplies from the surface soil before the nutrients are leached to lower levels . . . ”

(Indesgua organization , 2016) “The official guide to the TOEFL test”

28. This text refers to:

- a. Combining two root systems
- b. Feeding the plant
- c. Preventing soil erosion
- d. Leading nutrients.



29. The title for the text is:

- a) Scientific development
- b) Grass system
- c) Plants’ roots system
- d) Soil Erosion

30. How many ways do roots embrace the plant?

- a. One or two ways
- b. By growing
- c. By using air
- d. Vita D

31. The first way embracing the plant occupies:

- a. A large volume of water
- b. A large volume of shallow soil
- c. A short volume of the branches
- d. A large volume of vita d

32. Grass roots are:

- a. Especially suited to control soil elision
- b. Especially well-controlled erosion
- c. Especially well-suited to control soil erosion
- d. Especially well-suited to control oil erosion

33. Where do roots find minerals?

- a. Lakes
- b. Rivers
- c. Soil
- d. Radiation

34. What does grow close to the soil?

- a. Roots
- b. Leaf
- c. Flower
- d. Grass

35. What benefits could root system provide to flowers?

36. ¿Qué beneficios podría brindar el sistema de las raíces a la tierra de la Región Loreto?

37. ¿Por qué las raíces son importantes para la tierra?

38. ¿Por qué las raíces son importantes para las plantas?

39. Do roots make an important work?

40. Do plants' roots help against Iquitos soil erosion?

41. What kind of text is it?

- a. Argumentative
- b. Instructive
- c. Scientific
- d. Descriptive

TEXT 4. Read the personal description of our friends, then recommend them a magazine, after that, use the description to answer the questions below.

42. Recommend to your Friends some magazine about their interest.

Match the person to the recommendation.



Olaf would like to read stories that people his own age have written. He is also keen on music and would like some recommendations on the best bands to listen to.



Becca wants to know more about the lives of famous people who frequently appear in the news. She is also interested in clothes and would like recommendations on what to wear.



Hiro is interested in learning more about the latest international events. He is also keen on the cinema and would like to read different opinions on what to see.



Gina is interested in geography and the natural world. She would also like to read articles that tell her about the lives of people from other countries.



Chris enjoys going to concerts and wants to find out more about the people in his favourite bands. He is also keen to read articles written by other teenagers.

A: The grand magazine: A scholar magazine containing worldwide information, about astrology, nature, geographic, and also international events around the world

B: The aponi magazine: A friendly magazine with full of infant books written by infants. And visit the musical recommendation section.

C: MTV maganize: Entertainment magazine, about pop artists, musical videos, famous people live, vanity, bands and concerts.

PET (Cambridge , 2018 , pág. 04)

43. The best title for the text is:

- a) Olaf likes
- b) Recommendation to Becca
- c) Recommending magazines
- d) Hiro cinematography

44. Olalf is keen on:

- a. Sleeping
- b. Music
- c. Art
- d. Boots

45. Becca wants to know:

- a. Classical artists
- b. Folkloric artist
- c. Old fashioned artists
- d. Famous people

46. What activity does Chris enjoy?

- a. Going to church
- b. Going to concerts
- c. Going to climb
- d. Going to school

47. Gina is interested in:

- a. Geography
- b. Pop music
- c. Ancient culture
- d. Science

48. Hiro is into:

- a. Dancing
- b. Cinema
- c. Classical music
- d. Painting

49. Do you think Hiro might like geography? Why? / Why not?

50. Do you think Cris would enjoy all kind of concerts?

51. Why do you think Gina is interested in Natural world?

52. Why young people would like reading a geographic magazine?

53. The text invites to:

- a. Participate
- b. Recommend
- c. Recollect
- d. Comment

54. Why people from a specific culture do not share the same likes or hobbies?

55. What kind of text is it?

- a. Scientific
- b. Argumentative
- c. Instructive
- d. Informative

Referencias

Cambridge . (2018). *PET sample test*. Obtenido de Cambridge pet:

https://procuartocorella.weebly.com/uploads/5/7/6/0/57603669/pet_exam_2.pdf

Indesgua organization . (August de 2016). *The official guide to the TOEFL test*.

Obtenido de Indesgua: <http://www.indesgua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/ETS-Official-Guide-to-the-TOEFL.pdf>

Rafferty, J. (2018). *Stephen Hawking British physicist* . Obtenido de Britanica :

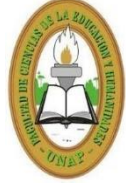
<https://www.britannica.com/biography/Stephen-Hawking>

Ross, A. (2017). *Letter to a friend*. Obtenido de Lingua A2 level:

<https://lingua.com/pdf/english-text-letter-to-a-friend.pdf>



UNAP



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA
AMAZONIA PERUANA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA**

CUESTIONARIO DE CREENCIAS

AUTOR: Jean Piero Charsser Pezo Silva

Propósito: El cuestionario permitirá conocer las creencias de los estudiantes del séptimo ciclo de la educación básica regular (EBR) cuarto de secundaria; si tienen creencias facilitadoras, neutras u obstaculizadoras con respecto a los textos escritos en inglés, para poder relacionarlo con su desempeño en la comprensión de textos en inglés. El cuestionario consta de enunciados. Lee con atención cada una de ellas y marca la opción sobre las creencias en la comprensión de textos escritos en inglés.

Información general.

Nombre completo: _____

Edad: _____ **Género:** _____

Institución Educativa: _____

Grado y sección: _____ **Fecha:** _____

Dirección: _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

CUESTIONARIO DE CREENCIAS SOBRE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS

Escala de Likert

| | | | | |
|----------------|------------|--------------------------------|---------------|-------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni en desacuerdo ni en acuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
|----------------|------------|--------------------------------|---------------|-------------------|

| APTITUD | |
|---------|---|
| 1. | <p>Me siento convencido de poder entender un texto narrativo en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>) De acuerdo (<input type="checkbox"/>) Muy de acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 2. | <p>Realizo actividades fácilmente cuando el texto es muy explícito.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>) De acuerdo (<input type="checkbox"/>) Muy de acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 3. | <p>Es importante pensar que se podrá resolver actividades del texto.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>) De acuerdo (<input type="checkbox"/>) Muy de acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 4. | <p>Tengo la habilidad de entender textos narrativos.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>) De acuerdo (<input type="checkbox"/>) Muy de acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 5. | <p>Los textos argumentativos son muy fáciles de entender.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>) De acuerdo (<input type="checkbox"/>) Muy de acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 6. | <p>Antes de leer un texto es importante omitir los bloqueos cognitivos.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>) De acuerdo (<input type="checkbox"/>) Muy de acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 7. | <p>Me resulta más fácil identificar las características del personaje en un texto en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo (<input type="checkbox"/>) Ni en desacuerdo ni en acuerdo (<input type="checkbox"/>)</p> |

| | |
|-----|--|
| | De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 8. | <p>Considero sencillo las actividades donde tengo que leer características puntuales en un texto en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 9. | <p>Asumo los retos cuando abordo un texto que describe los personajes.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 10. | <p>Resuelvo con facilidad actividades donde el personaje es descrito en el texto en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 11. | <p>Al abordar un texto es necesario asumir actitud ganadora.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 12. | <p>Me gusta leer textos instructivos en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 13. | <p>Los pasos a seguir en un texto instructivo en inglés resultan ser muy fáciles.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 14. | <p>Tengo la habilidad de entender textos que inviten a desarrollar o crear algo.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 15. | <p>Las infografías instructivas en inglés no son imposibles de entender.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |

| | |
|-----|---|
| 16. | <p>Es importante pensar que si podré llevar a cabo las actividades de un texto cuyo objetivo es armar o preparar algo.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 17. | <p>Si fuera niño (a) me resultaría fácil leer un texto escrito en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en desacuerdo ni en acuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 18. | <p>No tengo el suficiente vocabulario para entender cuentos en inglés.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 19. | <p>Las narraciones en inglés al ser largas son imposibles de comprender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 20. | <p>Siento que los textos en inglés son estresantes.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 21. | <p>Las actividades de comprensión de textos son muy complejas.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 22. | <p>Solo estudiantes de colegios privados pueden realizar actividades de comprensión de textos de textos narrativos.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 23. | <p>Solo las mujeres pueden entender las descripciones de los personajes en textos descriptivos.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> |

| | |
|-----|---|
| | En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 24. | Los hombres son buenos al realizar actividades con textos argumentativos en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 25. | Solo los estudiantes de quinto de secundaria pueden realizar actividades de comprensión de textos en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 26. | Solo los universitarios pueden entender un texto descriptivo en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 27. | No soy bueno para desarrollar actividades donde se siguen instrucciones de un texto en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 28. | Me resulta imposible preparar una receta de un texto en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 29. | Solo estudiantes de colegios privados pueden realizar actividades de comprensión de textos de textos instructivos. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 30. | Solo las personas que son buenas en matemáticas pueden entender textos sobre instrucciones en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 31. | Creo que personas que conocen más de dos idiomas pueden abordar un texto en inglés sin dificultad. |

| | |
|-----|--|
| | <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 32. | <p>Considero que la intuición ayuda para abordar un texto en inglés.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 33. | <p>La deducción es un gran recurso que permite abordar un texto en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 34. | <p>Trato de desarrollar actividades de comprensión de textos pese a mi poco nivel de inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 35. | <p>Me gusta hacer manualidades después de hacer actividades de comprensión de textos en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 36. | <p>Aún no me siento capaz de entender por completo las descripciones en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 37. | <p>Siento que me desempeño mejor desarrollando actividades de textos descriptivos.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 38. | <p>Considero que pronto seré capaz de entender instrucciones en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 39. | <p>Realizo el esfuerzo de comprender infografías en inglés.</p> |

| | |
|--|---|
| | Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| DIFICULTAD AL ABORDAR UN TEXTO EN INGLÉS | |
| 40. | Siento que los textos narrativos en inglés son muy fáciles de entender. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 41. | Las narraciones en inglés con formato muy colorido ayudan a desarrollar las actividades de comprensión de textos. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 42. | Los textos con más de tres párrafos no son imposibles de comprender. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 43. | Las actividades de comprensión de información global de un cuento en inglés es muy sencillo para mí. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 44. | Prefiero desarrollar textos con frases verbales porque prueban mis conocimientos. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 45. | Me resulta fácil desarrollar actividades cuando abordo un texto descriptivo corto en inglés. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 46. | Cuando las descripciones de los textos en inglés poseen imágenes sobre los personajes las actividades serán sencillas de realizar. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 47. | Soy muy bueno identificando características de personajes en textos en inglés. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () |

| | |
|-----|---|
| | De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 48. | Es sencillo realizar actividades de identificación de contexto en textos descriptivos. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 49. | Creo que las actividades en textos con vocabulario desconocido no son imposibles de llevar a cabo. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 50. | Los textos cuyo propósito es instruir son los más sencillos de desarrollar. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 51. | Cuando en un examen de comprensión de textos hay un texto instructivo lo resuelvo sin dificultad. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 52. | Las infografías en inglés sobre el correcto lavado de manos las puedo entender sin dificultad. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 53. | Asociar palabras en un texto para extraer información pertinente es útil. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 54. | Los textos en inglés sobre reparar algo no son imposibles de entender. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 55. | Las imágenes abstractas hacen difícil la comprensión de los textos en inglés. |

| | |
|-----|--|
| | <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 56. | <p>Identificar rasgos de un personaje toma mucho tiempo.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 57. | <p>Cuando un texto tiene vocabulario complicado se convierte en un texto imposible de entender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 58. | <p>Los textos en inglés que son científicos son muy complicados de entender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 59. | <p>Los textos en inglés que contienen frases verbales son confusos de entender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 60. | <p>Las narraciones en inglés que tienen más de tres párrafos son imposibles de entender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 61. | <p>Para entender un texto en inglés el personaje debe tener la misma edad que yo.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 62. | <p>Los folletos en inglés sobre descripciones de algún lugar son muy difíciles de entender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |

| | |
|-----|--|
| 63. | <p>Los textos en inglés sobre noticias son imposibles de comprender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 64. | <p>Un texto con vocabulario desconocido es complicado de entender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 65. | <p>Las actividades de comprensión de textos en inglés que no generen nota no son importantes.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 66. | <p>Para entender un texto instructivo en inglés este debe contener dos líneas.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 67. | <p>Una receta en inglés que contiene más de 10 líneas es difícil de comprender.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 68. | <p>Los textos informales como los SMS' solo pueden ser entendidos por hablantes nativos de inglés.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 69. | <p>Los exámenes en inglés que contienen actividades de comprensión de textos requieren de mucho conocimiento del idioma inglés.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 70. | <p>Cuando un texto en inglés es corto hace fácil el entendimiento de su contenido.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 71. | <p>Las actividades son muy sencillas si se tratan de instrucciones en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> |

| | |
|-----|---|
| | De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 72. | <p>Cuando un texto en inglés no posee imágenes referenciales es complicado entender de qué trata.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 73. | <p>Considero que los textos en inglés no son muy difíciles de abordar.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 74. | <p>Los textos descriptivos son en parte fáciles.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 75. | <p>Siento que podré entender textos largos en inglés en un futuro.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 76. | <p>Si practico más pronto podré ver a textos en inglés fáciles de desarrollar</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 77. | <p>Considero que si me esfuerzo podré entender ser capaz de entender las actividades de comprensión de textos en inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 78. | <p>Conocer vocabulario en inglés es cuestión de práctica.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> <p>De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |

ESTRATEGIA PARA ABORDAR UN TEXTO

| | |
|-----|--|
| 79. | <p>Creo que entender el contexto del texto resulta útil para desarrollar actividades de obtención de información.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 80. | <p>Me resulta útil tratar de guiarme usando imágenes que el texto contiene.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 81. | <p>Me baso en descripciones que realiza el autor sobre el cuento para desarrollar actividades en todos los niveles de comprensión de textos.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 82. | <p>Crear algún tipo de organizador visual es útil para poder colocar datos sobre un texto narrativo.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 83. | <p>Considero que leer un texto en inglés dos veces por semana mejora la capacidad cognitiva.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 84. | <p>Leer narraciones en inglés aumenta el vocabulario.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 85. | <p>Es útil realizar conexiones con conocimientos previos al abordar un texto descriptivo.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 86. | <p>Me parece interesante seguir palabras clave para entender el texto.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 87. | <p>Realizar skimming para obtener información general de un texto descriptivo es efectivo.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> |

| | |
|-----|---|
| | De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 88. | Para entender un texto descriptivo no es necesario conocer mucho vocabulario. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 89. | Creo que las descripciones de periódicos en inglés son buenos para mejorar capacidades de comprensión de textos. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 90. | Escanear información en un texto instructivo resulta útil para desarrollar actividades de obtención de información específica. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 91. | Creo que los cuentos en inglés son buenos para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 92. | Leer con exageradas pausas al abordar un texto instructivo no funciona. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 93. | Leer textos en inglés por 15 minutos al día alrededor de un mes mejora habilidades cognitivas. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 94. | Creo que detenerse a buscar el significado de las palabras en el diccionario mientras leo funciona. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 95. | Creo que usar traductor es buena idea mientras leo un texto en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 96. | Los conocimientos previos no son necesarios al abordar un cuento en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () |

| | |
|------|---|
| | En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 97. | Realizar oraciones con palabras desconocidas sacadas de una narración en inglés no funciona para aprender. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 98. | Realizo actividades de comprensión de textos solo porque mi maestro me obliga. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 99. | Escuchar música mientras leo un texto donde se describe al personaje es efectivo. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 100. | Charlar con un amigo mientras leo aumenta la concentración. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 101. | Realizar actividades de comprensión de textos argumentativos no funciona para aprender inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 102. | Es mejor no desarrollar las actividades de comprensión de textos descriptivos porque todas son difíciles. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 103. | Escuchar música estridente es una buena idea para leer un texto sencillo. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 104. | La biblioteca no es un buen lugar para leer un libro en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 105. | La mejor forma de entender un texto en inglés es traduciéndolo en su totalidad. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () |

| | |
|------|--|
| | En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 106. | Escanear información en un texto instructivo no es efectivo. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 107. | Me gusta realizar dibujos cuando leo un texto en inglés. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 108. | La concentración puede ayudar para abordar un texto en inglés. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 109. | Me gusta actuar los actos de las narraciones en inglés. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 110. | Adoro realizar actividades lúdicas después de ejercicios de comprensión de textos en inglés. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 111. | Considero que pronto llegare a entender un texto descriptivo en inglés Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 112. | Siento que usar marionetas en narraciones en inglés me acerca más a entender lo que trata el texto. Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |
| 113. | El uso de cuentos didácticos resulta interactivo para desarrollar actividades sobre comprensión de textos Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo () |

| MOTIVACIÓN | |
|------------|--|
| 114. | <p>Cuando un texto en inglés tiene un título llamativo es probable que lo termine leyendo todo.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 115. | <p>Cuando las actividades de lectura en inglés se llevan a cabo en un ambiente pacífico me dan ganas de desarrollarlas.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 116. | <p>Cuando tengo que personificar en una obra de teatro al personaje de un texto descriptivo en inglés puedo desarrollar las actividades de comprensión de textos sin dificultad.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 117. | <p>Las actividades en textos en inglés sobre personas pertenecientes a mi cultura me motivan a desarrollarlas.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 118. | <p>Encuentro interesante desarrollar actividades de comprensión de textos si puedo aprender más vocabulario en el proceso.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 119. | <p>Creo que los textos que contienen descripciones de los personajes influyen en mis habilidades comunicativas.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 120. | <p>Realizar actividades de comprensión de textos mejora las demás competencias del área de inglés.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 121. | <p>Cuando tengo que personificar manualmente al personaje de un texto descriptivo en inglés puedo desarrollar las actividades de comprensión de textos sin dificultad.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |

| | |
|------|---|
| 122. | <p>Realizo las actividades de comprensión de textos sobre instrucciones que impliquen crear nuevas instrucciones a partir de los pasos previos con facilidad.</p> <p>Muy en desacuerdo () En desacuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () De acuerdo () Muy de acuerdo ()</p> |
| 123. | <p>Debo aprender a comprender un texto instructivo en inglés para obtener un empleo de alta remuneración.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 124. | <p>Realizo actividades de comprensión de textos para complacer a mis padres.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 125. | <p>Desarrollar actividades de narraciones en inglés no aportan a mi desarrollo cognitivo.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 126. | <p>Solo las personas de nivel socioeconómico "A" pueden leer cuentos en inglés.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 127. | <p>Desarrollar actividades de comprensión de textos en inglés estresa.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 128. | <p>Desarrollo actividades de comprensión de textos porque solo me interesa pasar de grado.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 129. | <p>Realizar actividades sobre comprensión de textos en el idioma inglés no ayuda para conseguir empleos.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()</p> |
| 130. | <p>No me motiva desarrollar actividades de comprensión de textos en inglés en textos argumentativos.</p> <p>Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo ()</p> |

| | |
|------|--|
| | En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 131. | Solo realizo actividades de comprensión de textos para no desaprobado ningún curso. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 132. | Realizar actividades sobre comprensión de textos en el idioma inglés no ayuda para obtener becas. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 133. | No me motiva desarrollar actividades de comprensión de textos en inglés que tengas muchos personajes. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 134. | No realizo actividades sobre instrucciones en inglés porque el inglés no es mi lengua materna. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |
| 135. | Las recetas en inglés solo pueden ser comprendidas por chefs. Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni en acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo () |

3. Informe de validez y confiabilidad

INFORME ESTADÍSTICO DE VALIDEZ: PRUEBA

La validez de los instrumentos se determinó mediante el juicio de jueces/expertos o método Delphi. Los jueces fueron: **Vargas Flores Blanca, De la Puente Gonzales Ynes Amanda, Moscoso Luppi Ema Raquel** Los resultados de la revisión se muestran en la tabla de criterios para determinar la validez de un instrumento de recolección de datos, para este caso el mismo que debe alcanzar como mínimo 0.80 en el coeficiente de correlación calculado:

Criterios de evaluación para determinar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos a través del juicio de jueces/expertos

| Nº | EXPERTO | INSTRUMENTO | |
|-------|--------------------------|---|-----------|
| | | Prueba de comprensión de textos escritos en inglés. | |
| | | Ítems Correctos | % |
| 1 | Vargas Flores Blanca | 56 | 95 |
| 2 | De la Puente Ynés Amanda | 56 | 79 |
| 3 | Moscoso Luppi Raquel | 56 | 95 |
| TOTAL | | | 89 |

VALIDEZ DE LA PRUEBA DE COMPRENSION DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS = $269/3 = 89\%$

Interpretación de la validez: de acuerdo a los instrumentos revisados por los jueces se obtuvo una validez del **89.00%** en la prueba de comprensión de textos escritos en inglés y encontrándose dentro del parámetro del intervalo establecido; considerándose como Validez Buena.

CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS

La confiabilidad para la prueba de comprensión de textos escritos en inglés, se llevó a cabo mediante el método de Inter correlación de ítems cuyo coeficiente es el Alfa de Cronbach, luego de una prueba piloto; los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Estadísticos de confiabilidad para la prueba de desempeño oral.

| Alfa de Cronbach | Nº de ítems |
|-------------------------|--------------------|
| 0.683 | 56 |

La confiabilidad de la prueba de comprensión de textos, coeficiente Alfa de Cronbach es 0,683 (**68.3%**) que es considerado confiable para su aplicación.

INFORME ESTADÍSTICO DE VALIDEZ: CUESTIONARIO

La validez de los instrumentos se determinó mediante el juicio de jueces/expertos o método Delphi. Los jueces fueron: **Vargas Flores Blanca, De la Puente Gonzales Ynes Amanda, Moscoso Luppi Raquel** Los resultados de la revisión se muestran en la tabla de criterios para determinar la validez de un instrumento de recolección de datos, para este caso el mismo que debe alcanzar como mínimo 0.80 en el coeficiente de correlación calculado:

Nombre del Instrumento : CUESTIONARIO DE CREENCIAS

Formato de validación por expertos

| Ítem | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Investigador | Acuerdo |
|------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
| 1. | F | N | O | N | 0 |
| 2. | F | F | F | F | 1 |
| 3. | F | F | F | F | 1 |
| 4. | F | F | N | F | 1 |
| 5. | F | F | F | F | 1 |
| 6. | O | N | N | N | 1 |
| 7. | N | O | O | O | 1 |
| 8. | F | N | O | N | 0 |
| 9. | F | N | N | N | 1 |
| 10. | F | F | F | F | 1 |
| 11. | F | F | F | N | 1 |
| 12. | F | F | F | F | 1 |
| 13. | F | F | F | F | 1 |
| 14. | F | F | F | F | 1 |
| 15. | F | O | O | O | 1 |
| 16. | F | F | F | F | 1 |
| 17. | F | O | O | N | 1 |
| 18. | N | O | N | O | 1 |
| 19. | N | N | N | N | 1 |
| 20. | F | F | N | F | 1 |

| Ítem | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Investigador | Acuerdo |
|------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
| 21. | F | F | F | F | 1 |
| 22. | N | N | N | N | 1 |
| 23. | O | O | O | O | 1 |
| 24. | O | O | O | O | 1 |
| 25. | F | N | O | O | 0 |
| 26. | F | F | F | F | 1 |
| 27. | O | O | O | O | 1 |
| 28. | O | O | O | O | 1 |
| 29. | O | O | O | O | 1 |
| 30. | O | O | O | O | 1 |
| 31. | O | O | O | O | 1 |
| 32. | O | O | O | O | 1 |
| 33. | N | N | F | N | 1 |
| 34. | F | F | F | F | 1 |
| 35. | F | F | F | F | 1 |
| 36. | O | O | O | O | 1 |
| 37. | O | O | O | O | 1 |
| 38. | F | F | N | F | 1 |
| 39. | O | O | O | O | 1 |
| 40. | O | O | O | O | 1 |
| 41. | N | O | O | O | 1 |
| 42. | O | O | O | O | 1 |
| 43. | O | O | O | O | 1 |
| 44. | O | O | O | O | 1 |
| 45. | N | N | N | N | 1 |
| 46. | F | N | O | N | 0 |
| 47. | N | O | N | O | 0 |
| 48. | F | F | F | F | 1 |
| 49. | O | O | O | O | 1 |
| 50. | N | N | N | N | 1 |
| 51. | O | O | O | O | 1 |
| 52. | N | N | N | N | 1 |
| 53. | F | F | F | F | 1 |
| 54. | O | O | O | O | 1 |
| 55. | O | N | O | O | 1 |

| Ítem | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Investigador | Acuerdo |
|------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
| 56. | F | F | F | F | 1 |
| 57. | F | F | F | F | 1 |
| 58. | O | O | O | O | 1 |
| 59. | F | F | F | F | 1 |
| 60. | O | O | O | O | 1 |
| 61. | N | O | N | O | 0 |
| 62. | N | O | O | O | 1 |
| 63. | O | O | O | O | 1 |
| 64. | N | O | O | O | 1 |
| 65. | F | F | F | F | 1 |
| 66. | O | O | O | O | 1 |
| 67. | O | O | O | O | 1 |
| 68. | F | F | F | F | 1 |
| 69. | F | F | F | F | 1 |
| 70. | F | F | F | F | 1 |
| 71. | F | F | F | F | 1 |
| 72. | O | O | O | O | 1 |
| 73. | O | O | O | O | 1 |
| 74. | O | O | O | O | 1 |
| 75. | F | F | F | F | 1 |
| 76. | N | O | N | O | 0 |
| 77. | N | N | N | N | 1 |
| 78. | F | F | F | F | 1 |
| 79. | F | N | N | N | 1 |
| 80. | F | N | N | N | 1 |
| 81. | F | N | F | N | 0 |
| 82. | F | F | F | F | 1 |
| 83. | F | N | N | N | 1 |
| 84. | N | N | N | N | 1 |
| 85. | F | F | F | F | 1 |
| 86. | F | O | O | O | 1 |
| 87. | F | F | F | F | 1 |
| 88. | F | F | F | F | 1 |
| 89. | O | O | O | O | 1 |
| 90. | O | O | O | O | 1 |

| Ítem | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Investigador | Acuerdo |
|------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
| 91. | O | O | O | O | 1 |
| 92. | O | O | O | O | 1 |
| 93. | O | O | O | O | 1 |
| 94. | O | O | O | O | 1 |
| 95. | O | O | O | O | 1 |
| 96. | N | N | N | N | 1 |
| 97. | F | F | F | F | 1 |
| 98. | O | O | O | O | 1 |
| 99. | O | O | O | O | 1 |
| 100. | F | N | O | O | 0 |
| 101. | O | N | O | O | 1 |
| 102. | O | O | O | O | 1 |
| 103. | O | O | O | O | 1 |
| 104. | O | O | O | O | 1 |
| 105. | O | O | O | O | 1 |
| 106. | N | F | F | F | 1 |
| 107. | N | N | N | N | 1 |
| 108. | N | N | N | N | 1 |
| 109. | F | F | F | F | 1 |
| 110. | F | O | F | N | 0 |
| 111. | F | F | F | F | 1 |
| 112. | N | N | N | N | 1 |
| 113. | N | N | N | N | 1 |
| 114. | O | O | O | O | 1 |
| 115. | F | F | F | F | 1 |
| 116. | N | N | N | N | 1 |
| 117. | F | F | F | F | 1 |
| 118. | N | N | N | N | 1 |
| 119. | O | O | O | O | 1 |
| 120. | O | O | O | O | 1 |
| 121. | O | O | O | O | 1 |
| 122. | O | O | O | O | 1 |
| 123. | O | O | O | O | 1 |
| 124. | N | N | F | N | 1 |
| 125. | O | O | O | O | 1 |

| Ítem | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Investigador | Acuerdo |
|--------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|
| 126. | O | O | O | O | 1 |
| 127. | O | O | O | O | 1 |
| 128. | F | F | F | F | 1 |
| 129. | F | F | F | F | 1 |
| 130. | F | F | F | F | 1 |
| 131. | N | N | F | N | 1 |
| 132. | O | O | O | O | 1 |
| 133. | N | F | F | N | 0 |
| 134. | F | F | F | N | 0 |
| 135. | N | N | N | N | 1 |
| Total | | | | | 123 |
| Índice | | | | | 91 |

Adaptado de Hurtado de Barrera, 2010.

Interpretación de la validez: de acuerdo a los instrumentos revisados por los jueces se obtuvo una validez del **91.00%** en el cuestionario y encontrándose dentro del parámetro del intervalo establecido; considerándose como: “Validez Buena”.

CONFIABILIDAD DE CUESTIONARIO DE CREECIAS

La confiabilidad para el cuestionario de creencias, se llevó a cabo mediante el método de Inter correlación de ítems cuyo coeficiente es el Alfa de Cronbach, luego de una prueba piloto; los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Estadísticos de confiabilidad para la prueba de desempeño escrito.

| Alfa de Cronbach | Nº de ítems |
|------------------|-------------|
| 0.865 | 135 |

La confiabilidad del cuestionario de creencias coeficiente Alfa de Cronbach es 0,865 (ó 86.5%) que es considerado confiable para su aplicación.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

1. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: DE LA PUENTE GONZALES, YNES AMANDA

Cargo e institución donde labora: DOCENTE -FCEH - UNAP

Nombre del Instrumento evaluado: PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

Autor (es) : Jean Piero Charsser Pezo Silva

2. ASPECTO DE VALIDACIÓN

| Criterios | Indicadores | Deficiente | | | | | Aceptable | | | | | Buena | | | | | Excelente | | | | |
|--------------|---|------------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| Suficiencia | Comprende los aspectos en cantidad y calidad. | | | | | | | | | | | | | | | 75 | | | | | |
| Pertinencia | Adecuado para medir el estado actual de la variable. | | | | | | | | | | | | | | | | 80 | | | | |
| Claridad | Es formulado con lenguaje apropiado a la unidad informante. | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | |
| Vigencia | Adecuado a los avances de la ciencia, tecnología y línea de investigación | | | | | | | | | | | | | | 75 | | | | | | |
| Objetividad | Está expresado en habilidades observables. | | | | | | | | | | | | | | | | 80 | | | | |
| Coherencia | Entre dimensiones, indicadores e ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | |
| Consistencia | Basado en aspectos teóricos científicos de la variable. | | | | | | | | | | | | | | | | | | 90 | | |
| Estructura | Existe una organización lógica de los ítems. | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | |
| Metodología | El instrumento responde al propósito de la investigación. | | | | | | | | | | | | | | | 70 | | | | | |

3. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO: El instrumento puede ser aplicado en el estudio de investigación

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 81%

En Iquitos, 22 de setiembre de 2021

Firma D.N.I. N° 05230383

Teléfono móvil N°: 965781597



Constancia de validación

Yo, YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES, DNI 05230383

de profesión DOCENTE, y ejerciendo actualmente como Profesora, en la institución UNAP, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento CUESTIONARIO DE CREENCIAS diseñado por el investigador Jean Piero Charsser Pezo Silva, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

| | Deficiente | Aceptable | Excelente |
|-----------------------------|------------|-----------|-----------|
| Congruencia ítem- dimensión | | X | |
| Amplitud de contenidos | | X | |
| Redacción de los ítems | | | X |
| Precisión de los ítems | | | X |
| Ortografía | | | X |
| Presentación | | X | |

En la ciudad de Iquitos, a los 21 días del mes setiembre de 2021

Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

1. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto : Vargas Flores Blanca Azucena
 Cargo e institución donde labora : Docente-UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA
 Nombre del Instrumento evaluado : Prueba de comprensión de textos escritos en inglés
 Autor (es) : Jean Piero Charsser Pezo Silva


2. ASPECTO DE VALIDACIÓN

| Criterios | Indicadores | Deficiente | | | | | Aceptable | | | | | Buena | | | | | Excelente | | | | |
|--------------|---|------------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| Suficiencia | Comprende los aspectos en cantidad y calidad. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Pertinencia | Adecuado para medir el estado actual de la variable. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Claridad | Es formulado con lenguaje apropiado a la unidad informante. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Vigencia | Adecuado a los avances de la ciencia, tecnología y línea de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Objetividad | Está expresado en habilidades observables. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Coherencia | Entre dimensiones, indicadores e ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Consistencia | Basado en aspectos teóricos científicos de la variable. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Estructura | Existe una organización lógica de los ítems. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |
| Metodología | El instrumento responde al propósito de la investigación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96 |

3. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO: PROCEDA A SU APLICACIÓN

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 96

En Iquitos, 24 de 09 de 2021


 Firma: 05363240

Teléfono:965936154.....



UNAP

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Constancia de validación

Yo, BLANCA AZUCENA VARGAS FLORES, DNI 05363240
de profesión DOCENTE, y ejerciendo actualmente como DOCENTE AUXILIAR, en la
institución UNAP, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento
CUESTIONARIO DE CREENCIAS diseñado por el investigador Jean Piero Charsser
Pezo Silva, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las
siguientes apreciaciones:

| | Deficiente | Aceptable | Excelente |
|-----------------------------|------------|-----------|-----------|
| Congruencia ítem- dimensión | | | X |
| Amplitud de contenidos | | | X |
| Redacción de los ítems | | | X |
| Precisión de los ítems | | | X |
| Ortografía | | | X |
| Presentación | | | X |

En la ciudad de Iquitos, a los 24 días del mes Setiembre de 2021

Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

1. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: EMA RAQUEL MOSCOSO LUPPI
 Cargo e institución donde labora: DOCENTE – UNAP
 Nombre del Instrumento evaluado: PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS
 Autor (es) : Jean Piero Charsser Pezo Silva

2. ASPECTO DE VALIDACIÓN

| Criterios | Indicadores | Deficiente | | | | | Aceptable | | | | | Buena | | | | | Excelente | | | | | | |
|--------------|---|------------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|-----|----|--|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 | | |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 | | |
| Suficiencia | Comprende los aspectos en cantidad y calidad. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | | |
| Pertinencia | Adecuado para medir el estado actual de la variable. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Claridad | Es formulado con lenguaje apropiado a la unidad informante. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Vigencia | Adecuado a los avances de la ciencia, tecnología y línea de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Objetividad | Está expresado en habilidades observables. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Coherencia | Entre dimensiones, indicadores e ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Consistencia | Basado en aspectos teóricos científicos de la variable. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Estructura | Existe una organización lógica de los ítems. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |
| Metodología | El instrumento responde al propósito de la investigación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | |

3. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO: El instrumento puede ser aplicado

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95%

En Iquitos, 22 de Septiembre de 2021



Firma _____
 D.N.I. N° : 05253217 Teléfono móvil N°: 973876992



UNAP

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Constancia de validación

Yo, EMA RAQUEL DEL CARMEN MOSCOSO LUPPI, DNI 05253217

de profesión DOCENTE, y ejerciendo actualmente como DOCENTE, en la institución UNAP, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento CUESTIONARIO DE CREENCIAS diseñado por el investigador Jean Piero Charsser Pezo Silva, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

| | Deficiente | Aceptable | Excelente |
|-----------------------------|------------|-----------|-----------|
| Congruencia ítem- dimensión | | | X |
| Amplitud de contenidos | | | X |
| Redacción de los ítems | | | X |
| Precisión de los ítems | | | X |
| Ortografía | | | X |
| Presentación | | | X |

En la ciudad de Iquitos, a los 22 días del mes Setiembre de 2021

Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)