

UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES  
CHIMBOTE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA  
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS  
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA DE LA I. E. N° 10011 DEL DISTRITO DE JOSÉ  
LEONARDO ORTIZ, CHICLAYO, AÑO 2019**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN**

**AUTOR**

**SÁNCHEZ TORRES, MIGUEL ÁNGEL**

**ORCID: 0000-0002-7600-680X**

**ASESOR**

**AMAYA SAUCEDA, ROSAS AMADEO**

**ORCID: 0000-0002-8638-6834**

**TRUJILLO – PERÚ**

**2019**

**EQUIPO DE TRABAJO**

**AUTOR:**

Sánchez Torres, Miguel Ángel

ORCID: 0000-0002-7600-680X

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Estudiante de Posgrado,  
Trujillo, Perú

**ASESOR:**

Amaya Saucedo, Rosas Amadeo

ORCID: 0000-0002-8638-6834

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Educación y  
Humanidades, Escuela Profesional de Educación Trujillo, Perú

**JURADO:**

Mendoza Reyes Domingo Pascual

ORCID: 0000-0002-2426-476X

Zavala Chávez Elsa Margot

ORCID: 0000-0001-7890-2918

Jacinto Reinoso Milagros

ORCID: 0000-0002-6616-4070

**FIRMA DE JURADO Y ASESOR**

**Dr. Domingo Pascual Mendoza Reyes**  
**Presidente**

**Mgtr. Elsa Margot Zavala Chávez**  
**Secretaria**

**Dra. Milagros Jacinto Reinoso**  
**Miembro**

**Dr. Rosas Amadeo Amaya Saucedo**  
**Asesor**

## **AGRADECIMIENTO**

Mis más profundo agradecimiento al asesor, por su acertado asesoramiento para la realización de mi trabajo de investigación.

A Dios, mi fuente de sabiduría.  
A mis padres, mi ayuda incondicional.

A mi familia que siempre está en todo momento conmigo, por el orgullo que siento de ser parte de ellos y de quienes siempre he contado con su apoyo incondicional.

## **DEDICATORIA**

### **A DIOS:**

Por ser el gran dador de la vida, principal alentador y motivador, por ser quien ha estado a mi lado en todo momento dándome las fuerzas necesarias para continuar luchando día tras día y seguir adelante rompiendo todas las barreras que se me presentaron.

### **A MIS PADRES**

Raúl y María, porque gracias a su esfuerzo y dedicación por sus hijos, hicieron posible que lográramos una carrera profesional en la que nos desempeñamos.

### **A MIS HIJOS**

Diana, Luis y Ángela porque son el impulso que necesito para seguir mejorando.

### **A MIS HERMANOS**

Que siempre están apoyándome, y de quienes siempre espero lo mejor, a quienes respeto y quiero.

## RESUMEN

La presente investigación relacionada con la aplicación de un Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión, partió del reconocimiento de las problemática que concierne a la comprensión lectora y los modos de cómo solucionarlo a partir de estrategias relacionadas con la planificación, monitoreo y evaluación. El objetivo fue determinar si la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejorará la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, teniendo como alcance resarcir las dificultades relacionadas con el reconocimiento de información literal, inferencial y crítico en los estudiantes. La metodología correspondió al enfoque cuantitativo en el nivel cuasi experimental cuyo diseño fue de dos grupos. La muestra estuvo constituida por 32 estudiantes del sexto grado C para el grupo experimental y 32 estudiantes del sexto grado A para el grupo control. Los resultados obtenidos nos muestran una mejora significativa en la comprensión lectora reflejada en las calificaciones obtenidas en las sesiones y en el post test aplicado al grupo experimental y que difieren significativamente con las del grupo control. Las conclusiones se refiere que el nivel de comprensión lectora de la prueba de entrada fue bajo para los dos grupos. La aplicación del programa se llevó a cabo a través de sesiones de aprendizaje donde se tuvo en cuenta las estrategias metacognitivas. La evaluación del nivel de significancia entre los resultados del post test del grupo experimental con respecto al grupo de control demostró que SÍ existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos entre ambos grupos de investigación, lo cual demostró la hipótesis de estudio.

Palabras clave: metacognitivo, comprensión lectora, programa de estrategias.

## **ABSTRACT**

The present investigation related to the application of a Program of metacognitive strategies to improve understanding, started from the recognition of the problems that concern reading comprehension and the ways of how to solve it from strategies related to planning, monitoring and evaluation. The objective was to determine if the application of a program of metacognitive strategies will improve the reading comprehension of the students of sixth grade of primary education of the I. E. N ° 10011 of the district of José Leonardo Ortiz, Chiclayo, having as scope to compensate the difficulties related to the recognition of literal, inferential and critical information in students. The methodology corresponded to the quantitative approach at the quas-experimental level whose design was fuel for two groups. The sample consisted of 32 students of sixth grade C for the experimental group and 32 students of sixth grade A for the control group. The results obtained show a significant improvement in reading comprehension reflected in the scores obtained in the sessions and in the subsequent test applied to the experimental group and which differ specifically with the control of the group. The conclusions refer to the reading comprehension level of the low fuel input test for the two groups. The application of the program was carried out through learning sessions where metacognitive strategies were taken into account. The evaluation of the level of significance between the results of the subsequent test of the experimental group with respect to the control group showed that there is a significant difference between the results affected between both research groups, which demonstrates the study hypothesis.

Keywords: metacognitive, reading understanding, strategies program.

## ÍNDICE

EQUIPO DE TRABAJO .....	ii
FIRMA DE JURADO Y ASESOR .....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
DEDICATORIA.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT .....	vii
ÍNDICE .....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. REVISIÓN DE LITERATURA .....	8
2.1. Antecedentes .....	8
2.2. Bases teóricas .....	18
2.2. Hipótesis de la investigación .....	35
III. METODOLOGÍA .....	37
3.1. Tipo y Nivel de la investigación.....	37
3.2. Diseño de la investigación .....	37
3.3. Población y muestra .....	38
3.4. Definición y operacionalización de variables e indicadores.....	39
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	41
3.6. Plan de análisis .....	41
3.7. Matriz de consistencia .....	42
3.8. Principios éticos .....	44
IV. RESULTADOS.....	45
4.1. Resultados .....	45
4.2. Análisis de resultados .....	51
V. CONCLUSIONES.....	55
ASPECTOS COMPLEMENTARIOS .....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS.....	62

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1: Población de estudiantes de sexto grado de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019. ....</b>	<b>38</b>
<b>Tabla 2: Muestra de estudiantes del sexto grado de la IE N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019. ....</b>	<b>39</b>
<b>Tabla 3: Definición y Operacionalización de las Variables .....</b>	<b>40</b>
<b>Tabla 4 : Escala de medición del cuestionario.....</b>	<b>41</b>
<b>Tabla 5: Dimensiones y puntuaciones por dimensiones .....</b>	<b>42</b>
<b>Tabla 6: Matriz de consistencia de la investigación.....</b>	<b>43</b>
<b>Tabla 7: Comparación de resultados de los estudiantes de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Control en el pre test y pos test.....</b>	<b>45</b>
<b>Tabla 8: Frecuencias comparativas de los resultados de los estudiantes del grupo control en el pre test y pos test en la comprensión lectora .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 9: Comparación de resultados de los estudiantes de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Experimental en el pre test y pos test .....</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 10: Frecuencias comparativas de los resultados de los estudiantes del grupo experimental en el pre test y pos test en la comprensión lectora .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabla 11: Comparación de Puntuaciones de los estudiantes del Grupo Experimental y de Control en el pre test y pos test de la comprensión lectora .....</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 12: Prueba de normalidad de los resultados del Grupo Experimental y de Control en el pre test y pos test de la comprensión lectora .....</b>	<b>50</b>
<b>Tabla 13: Estadísticos de Prueba de los resultados del Grupo Experimental y de Control en el pre test y pos test de la comprensión lectora .....</b>	<b>50</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1: Porcentajes comparativos de los resultados de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Control en el pre test y pos test.....</b>	<b>45</b>
<b>Gráfico 2: Porcentaje de la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra control en el pre test y pos test .....</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 3: Porcentajes comparativos de los resultados de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Experimental en el pre test y pos test. ....</b>	<b>47</b>
<b>Gráfico 4: Porcentaje de la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra experimental en el pre test y pos test .....</b>	<b>48</b>

## I. INTRODUCCIÓN

Actualmente el problema de investigación referido a la comprensión lectora se refleja a nivel mundial través de las evaluaciones realizadas por la OCDE (programa para la evaluación internacional de estudiantes) Banco Mundial y la UNESCO en los dominios de matemáticas, competencias científicas y de comprensión de lectura, los alumnos resultaron por debajo del nivel educativo de los países desarrollados. Estas evaluaciones reflejan el gran problema que existe dentro del sistema educativo mundial, porque los alumnos no logran desarrollar habilidades de lectura adecuadas que les permitan asimilar y aplicar conocimientos, para lograr un aprendizaje significativo en la comprensión de textos.

A nivel Latinoamericano el problema es más latente, no hay duda de que la finalidad de leer es comprender. La relevancia de adquirir las habilidades de comprensión lectora y lectoescritura durante los primeros años de estudios se enfoca precisamente en este objetivo: que los alumnos sean capaces de interactuar con un mundo letrado y desempeñarse como adultos funcionales en el mundo que los rodea. La concepción de lectura y literalidad propuesta por el PISA (OCDE 2016) incluye un rango de situaciones en las cuales las personas leen las diferentes formas en que los textos escritos son presentados y la variedad de maneras en que los lectores se aproximan y usan los textos: desde maneras funcionales restringidas, como por ejemplo encontrar un trozo particular que contenga información práctica, hasta una lectura más profunda y extendida, como comprender otros modos de hacer, pensar y ser.

El promedio de la OCDE (2015) está 18% bajo el nivel 2. Cifra que demuestran que la comprensión lectora en los países latinoamericanos son deficientes y ésta debería ser tomada en cuenta dentro de sus programas como un desafío, para las futuras generaciones. Los problemas álgidos que se evidencia en el sector educativo a nivel macro es la falta de las Estrategias Metacognitivas en los procesos de educación primaria como secundaria, generan en la educación superior, problemas en lo concerniente a la comprensión lectora, esta realidad se puede observar no sólo a nivel mundial, sino también, a nivel latinoamericano, nacional, regional y local.

El 2015, la ECE evaluó aproximadamente a un millón de estudiantes de 26 mil escuelas en matemáticas y comprensión lectora, según Liliana Miranda, jefa de la UMC. “Esto requerirá un sistema más flexible, que combine evaluaciones muestrales y censales, rotando cada año grados y áreas. En esta línea, se evaluó a estudiantes de 2º y 4º de primaria, y 2º de secundaria. Habrá que seguir creciendo en esta línea, así como en la mejor utilización pedagógica de los resultados en pos de crecientes niveles de calidad y equidad” (ECE 2015).

El problema a nivel nacional se torna más crucial debido a los factores geográficos, políticos, culturales y sobre todo económico, el problema se manifiesta desde la educación primaria, periodo en que los programas se elaboran de manera homogénea para toda la república estas se dan sin tener en cuenta lo multiétnico y pluricultural que es el país, al no tenerse en cuenta este factor se pierde la valiosa oportunidad de encauzar al niño en la lectura como un proceso lógico, significativo y placentero. Al no existir programas adecuados para reforzar su comprensión personal, el niño no comprende el valor práctico de la lectura; la interpreta como una actividad para satisfacer requisitos de memoria y formatos de preguntas prediseñados (que enfrenta en los exámenes).

El estudiante, desmotivado, queda perdido para la lectura; quizá, más tarde, la educación secundaria pueda recuperarlo, aunque será de un modo limitado. Durante su adolescencia, algunos alumnos regresan a la lectura en búsqueda de paradigmas o información, pero lo hacen con fines concretos: lectura literaria, información para tareas escolares o interés personal, o textos funcionales y cortos en internet. Lamentablemente, en el Perú, la escuela sufre una “dificultad lectora”, en la que el escolar desarrolla una doble vida: una como lector de textos académicos descontextualizados, con el fin de realizar resúmenes y cumplir las tareas escolares y la otra, como lector natural, protagonista de una lectura viva, funcional y prolija. Esto revela el problema nacional de comprensión de lectura, que se ha reflejado en las pruebas internacionales del Programme for International Student Assessment (PISA).

La evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes en nuestros días es frecuente en las áreas del plan de estudios. Observamos desde varios años atrás el resultado de las evaluaciones censales de los alumnos del cuarto grado de primaria donde los estudiantes han alcanzado el nivel de inicio; esto es debajo del nivel esperado. Esto refleja

un pobre estándar de aprendizaje. La pretensión del ministerio de educación por mejorar los aprendizajes en comunicación con las aplicaciones de medición de las evaluaciones censales hasta la fecha no ha dado resultados significativos. Esta situación se observa en las evaluaciones PISA donde el Perú no ha alcanzado altos logros en esta área. (Ministerio de Educación, 2016) donde nuestro país está ubicado en el puesto 71 de 78 evaluados en nuestro planeta, con un puntaje promedio de 398 puntos.

El ministerio de educación en la prueba ECE del año 2016 se diseñó acorde al Currículo nacional. La evaluación desarrolló tópicos de capacidades asociadas a la comprensión de textos. Se sobreentiende que un estudiante que a potenciado sus capacidades comprensivas puede resolver ejercicios de inferencias y formulación de juicios pertinentes para que se enfrente a las situaciones que le propone la vida. Por otro lado se encuentra la falta de aplicación de estrategias nuevas, actuales y adecuadas al aprendizaje en el área de comunicación. De esto se concluye que el estudiante no comprende lo que lee. Las instituciones educativas tienen los recursos y materiales proporcionadas por el ministerio de educación. Sin embargo pocos son los que leen, comprenden y analizan textos de manera autónoma y pertinente.

En la institución educativa un elevado porcentaje de estudiantes demuestran que sus niveles de comprensión están por debajo del nivel satisfactorio en la evaluación ECE. Esta situación preocupa debido que no se avanza en comprensión lectora. Los resultados muestran niveles cuya tendencia es de permanencia. Esto es, se percibe que muy poco se ha avanzado después de varios años de trabajo. En conclusión existe altos porcentajes den los niveles inicio y proceso.

A partir del análisis de puede indicar que existe diferencias muy hondas entre los resultados de las evaluaciones ECE y las evaluaciones del área curricular de comunicación. La evaluación censal sólo evalúa la competencia “Comprende Textos Escritos” en las instituciones educativas se desarrollan otras competencias como la comprensión de textos orales y escritos, producción de textos orales y escritos. El producto de las evaluaciones se observa que los estudiantes en las áreas están aprobados; mientras que en la ECE están desaprobados y mucho más en PISA.

A partir de estos resultados, debería plantearse un debate nacional que busque soluciones viables en el mediano y largo plazo. Cuando los alumnos ingresan a la universidad, cargan con los hábitos escolares de copiar textos, distanciándose de leer y escribir resúmenes de sus lecturas y muestran dificultades al rendir exámenes escritas basados en comentarios y resúmenes. Es más, la universidad peruana se ha visto obligada a reconocer el problema y, por ello, en las últimas décadas, ha incorporado cursos de redacción o argumentación en sus primeros ciclos así como la asignatura de técnicas de lectura y aprendizaje; es decir, al confirmar que los alumnos dificultan en formalizar sus argumentos en un texto.

El problema entonces, abarca todos los ámbitos de nuestro territorio, al igual que en diferentes partes del mundo, sin embargo nuestra preocupación se concentra primero en nuestra escuela y nuestra región.

En el ámbito Regional y Local el problema a investigar se tangibiliza en los estudiantes de primaria quienes, en lo referente a comprensión lectora. Los estudiantes muestran dificultades para relacionar el contenido de los textos que lee con su experiencia personal y otras realidades. Obstáculos para reflexionar sobre las técnicas de comprensión lectora que utiliza para leer diversos tipos de textos. Errores al reconocer, en situaciones de lectura de textos completos: las normas de ortografía, las estructuras gramaticales y el vocabulario, como aspectos que aportan a la coherencia y cohesión del texto. Inconvenientes para leer textos que selecciona voluntariamente, según sus propósitos de lectura. Dificultades para expresar su apreciación personal sobre los textos que lee, presentando argumentos no claros.

Estas dificultades no son ajenas a los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz de la provincia de Chiclayo, estas dificultades tienen su base en los niveles de comprensión lectora. Los estudiantes al reconocer información textual (nivel literal) tienen dificultades para secuenciar, reconocer detalles o rasgos; sin embargo las carencias más hondas se encuentran en el nivel literal donde los estudiantes carecen de las habilidades para elaborar

conclusiones, determinar causas, el enunciador y destinatario, extraer significados por el contexto, entre otros procesos complejos de la comprensión inferencial. Asimismo muestran dificultades en la toma de posición frente al texto puesto que no valoran ni reflexionan sobre los acontecimientos e información básica del texto, no determinan los valores y la crítica a través de la opinión es muy pobre. Estas situaciones permiten determinar que los estudiantes tienen problemas en la comprensión literal, inferencial y crítica; situación que requiere una intervención con estrategias metacognitivas para orientar la comprensión y controlar los procesos de lectura a fin que los estudiantes tengan altos estándares de comprensión.

### **Enunciado del Problema**

Ante lo expresado el problema de investigación queda enunciado del siguiente modo:

¿La aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019?

### **Objetivos de la investigación**

Por todo lo expuesto se formula el objetivo general:

Determinar si la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.

De la misma manera se formula los objetivos específicos:

- a) Identificar el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.

- b) Diseñar y aplicar un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.
- c) Evaluar la aplicación del programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.
- d) Comparar los resultados del pre y post test sobre la comprensión lectora en los estudiantes que conforman la muestra experimental y control y que corresponden al sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.

### **Justificación de la Investigación**

La presente investigación corresponde al desarrollo de la comprensión lectora a partir de las estrategias metacognitivas donde los estudiantes desarrollan sus capacidades de análisis, reflexión, reconocimiento de información literal e inferencial adoptando un punto de vista crítico sobre el texto leído. El trabajo reviste una importancia en la medida que se orienta a resolver una problemática diagnosticada con el fin de alcanzar altos estándares de comprensión.

En el campo teórico se han seleccionado las teorías pertinentes con el fin de orientar el proceso de trabajo de las variables estrategias metacognitivas y comprensión lectora. Las primeras corresponden, por un lado, a guiar el proceso de lectura a través de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación; por otro, reconocer las dificultades y regular el proceso controlando hacia el logro de la comprensión (Rimari, 2007). La comprensión lectora como proceso estratégico, representativo, constructivo y metacognitivo que facilita la comprensión del lector (Pinzás, 2001).

A nivel práctico la investigación es relevante porque permite que los estudiantes desarrollen sus capacidades comprensivas de reconocimiento de información textual,

subtextual desarrollando su criticidad sobre los textos leídos, que a su vez, les facilitará el mejoramiento de su rendimiento académico en las diferentes áreas del currículo. En este sentido se cumple la interdisciplinariedad y la transversalidad de la comprensión lectora en los estudiantes de básica.

A nivel social los estudiantes desarrollaron sus capacidades que les permitirá solucionar sus problemas de comprensión en otras áreas puesto que el perfil se vio fortalecido con el desarrollo de las habilidades comprensivas en el nivel literal, inferencial y crítico.

## **II. REVISIÓN DE LITERATURA**

### **2.1. Antecedentes**

#### **Antecedentes internacionales**

Arriagada (2014) en su investigación chilena denominada Desarrollo de habilidades de comprensión lectora, mediante la integración de tablets. La investigación tuvo como objetivo determinar el incremento de las habilidades de comprensión lectora y la percepción de los alumnos de NB2 de educación general básica frente a la integración de aplicaciones educativas para Tablet en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El diseño fue cuasi-experimental, en la cual se trabajó con dos grupos, uno de control y otro experimental. Se utilizó una metodología carácter cuantitativo, con aportes cualitativos que ayudaron a complementar la visión de este informe. En base a la metodología cuantitativa se midieron las habilidades de los estudiantes respecto a la comprensión lectora en un pre-test; luego se diseñó e implementó un programa de intervención que contempló la integración curricular de las tablets y sus aplicaciones educativas, para finalmente analizar los resultados obtenidos en el post-test. Paralelamente se estableció la percepción de los estudiantes respecto a la integración de tablets en el aula.

En las conclusiones, la autora señala que el resultado del post-test y su análisis determinaron el descarte de una parte de la hipótesis de investigación, la cual sugería que la integración de aplicaciones educativas para tablet incrementa el nivel de las habilidades de comprensión lectora. No obstante, cabe destacar que frente al resultado del focus group sí se corrobora la parte de la hipótesis que determina cómo influye en la percepción en los alumnos, la integración de aplicaciones educativas para tablet en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Al comparar el grupo de control, respecto al experimental, se debe señalar que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. Esto quiere decir que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en el post-test, tras la intervención con tablet, en relación al grupo que no utilizó la tablet.

Del mismo modo, al comparar la desviación estándar en cada grupo, considerando el pre-test y el post-test, queda en evidencia que el grupo que utilizó tablet durante sus clases tuvo un desempeño más parejo en sus resultados finales, es decir, se disminuyó significativamente la brecha entre los puntajes más altos y más bajos del curso. Aquellos alumnos que eran muy descendidos fueron capaces de mejorar durante este período y así disminuyó la diferencia entre los mismos compañeros y compañeras del curso. Por su parte, en el grupo de control sucedió lo contrario, aquellos estudiantes que en la primera evaluación resultaron descendidos respecto al promedio del curso, en esta segunda instancia bajaron aún más su rendimiento, acrecentando la brecha entre los puntajes más alto respecto a los más bajos.

Araujo (2016) en su investigación denominada Metacomprensión lectora en estudiantes de educación media general en el liceo nacional bolivariano “Batalla De Carabobo” Municipio San Carlos, Estado Cojedes. La investigación tiene como objetivo determinar el proceso de metacomprensión lectora de los estudiantes de 4to y 5to año de educación media general en el Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” ubicado en Los Colorados, municipio San Carlos estado Cojedes. La metodología empleada fue la investigación de campo tipo exploratorio, la muestra quedó constituida por 45 estudiantes que fueron seleccionados al azar simple. Se aplicó la técnica de la observación directa vivencial y un cuestionario con escala tipo Likert. En cuanto al análisis de los resultados, se utilizó la estadística descriptiva y los resultados se presentaron en tablas y gráficos. La confiabilidad del instrumento, fue realizada a través del Coeficiente del Alfa de Cronbach.

En las conclusiones la autora sostiene que a partir de los resultados se estableció el nivel de metacomprensión lectora de los estudiantes de 4to y 5to año de educación media general del Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” y fue medido por la sumatoria de cada ítem de la escala el cual indica que el nivel es alto (tomando que la opción de respuesta siempre equivale a 5) ya que en su mayoría respondieron que siempre manejan estrategias de metacomprensión lectora.

Ante esto, es evidente que los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no solo los conocimientos, sino también el aprendizaje. Lo que Burón (1996) reconoce como metaignorancia, ellos no saben que no saben, por eso no reflexionan sobre las finalidades de sus búsquedas y mucho menos establecen métodos y estrategias para llegar a ellas, es decir que por lo general, se ignoran los factores epistemológicos que intervienen en la formación y desarrollo de las estructuras cognitivas, factores primordiales cuando se trata de lograr un cambio en los estudiantes, que vaya desde las concepciones espontáneas, hacia las concepciones científicas.

Queda claro que al hacer un cuestionario enfocado a unos ítems de autoevaluación un estudiante que nunca se ha cuestionado sobre este tema no tiene ningún referente de conocimiento previo para establecer si usa o no, una estrategia. De igual manera se ha comprobado que en este tipo de cuestionario los estudiantes prefieren mantener el promedio de las respuestas en un nivel casi aceptable, porque no asumen un nivel de concientización sino que sus respuestas son consecuencia de la inmediatez de los resultados.

Rodríguez, et al (2016) en su investigación denominada: Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. La investigación tuvo como objetivo Indagar el efecto de una intervención en aula usando la metacomprensión con énfasis en la formulación de autopreguntas, en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria. Este estudio es una investigación de orientación empírico-analítica de alcance explicativo (Hernández-Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), que utiliza técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas. Utiliza un diseño cuasi-experimental, porque maneja evaluaciones previas y posteriores a un programa implementado y tiene un grupo de intervención (que trabaja con la estrategias en aula de metacomprensión implementadas por las tres primeras investigadoras autoras en este reporte) y un grupo de comparación (que sirve de control, en el cual otros docentes de la institución realizan la instrucción que habitualmente siguen en la enseñanza del español como primera lengua). Participaron dos grupos de estudiantes de tercero y cuarto grados: el grupo

de intervención (que tuvo una evaluación inicial, un trabajo de aula en metacomprensión formulando autopreguntas —implementado por las tres primeras autoras de este artículo— y una evaluación final) y el grupo de comparación (que tuvo una evaluación inicial, el trabajo de aula que venían siguiendo habitualmente con sus docentes y una evaluación final). Se aplicó la prueba de comprensión lectora Comprensión Lingüística Progresiva (CLP, Alliende, Condemarín & Milicic, 2004) y el cuestionario sobre estrategias metacomprensivas en la evaluación inicial y final con ambos grupos.

En las conclusiones los autores sostienen que las estrategias metacognitivas y metacomprensivas se pueden abordar desde el concepto de zona de desarrollo próximo (zdp) de Vigotsky (1989), porque al igual que esta, actúan como un puente que se conjuga en un andamiaje (Bruner, 1999) que permite al estudiante desarrollar apoyos internos que lo llevan a transitar de los procesos ya consolidados a los procesos en elaboración (Vigotsky, 1989). Al respecto, Mateos (1999) plantea que la metacognición, entendida como autocontrol o autorregulación de la actividad, es un aspecto fundamental tanto en aprendices expertos como en novatos: aunque los aprendices expertos tienden a hacer la actividad de forma automática, en problemas poco conocidos o en ámbitos diferentes a los ya conocidos deben emplear la regulación consciente y sistemática de la actividad. Por su parte, los novatos para obtener buenos resultados en la actividad cognoscente deben planear, controlar y supervisar las estrategias utilizadas, identificando las deficiencias en la comprensión y en las operaciones realizadas.

El efecto potenciador que el desarrollo de las habilidades metacomprensivas genera en el proceso comprensivo lector permite proponerlas como un puente entre los diferentes niveles que componen la comprensión lectora de tipo literal, de retención, de organización, inferencial, de interpretación, de valoración y de creación, propuestos por autores como Sánchez (2009). Se plantea entonces la necesidad de implementar estas estrategias a mayor escala en el Colegio Alfredo Iriarte, e incorporar en ellas en a otros docentes que han participado respondiendo encuestas y cuestionarios de esta investigación pero que han continuado con sus prácticas habituales de enseñanza de la comprensión lectora con estudiantes de segundo ciclo.

### **Antecedentes nacionales**

Mormontoy (2018). En un estudio realizado en su tesis titulada “Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de los cuatro primeros semestres de la carrera profesional de historia de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional de San Antonio Abad Del Cusco.” El objetivo de la investigación fue proponer y fundamentar las estrategias metacognitivas basados en las teorías de Piaget y Borkowski, para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos de los cuatro primeros semestres en la Carrera Profesional de Historia. La investigación correspondió al método sociocrítico. Según la profundidad es descriptiva, explicativa y propositiva; los instrumentos utilizados son la encuesta y guía de observación dirigida a 250 estudiantes.

Los resultados obtenidos del diagnóstico realizado a los estudiantes en Comprensión Lectora y Estrategias Metacognitivas, se llegó a identificar que dichos estudiantes muestran un nivel Deficiente entre los 48% a 50% los mismos no procesan lo que leen, tal como se muestra en los resultados estadísticos de la investigación. Las estrategias metacognitivas propuestas para superar las deficiencias mostradas por los estudiantes, se adecuan a la planificación del contenido de aprendizajes durante el proceso por parte de los docentes con temas y textos adecuados con el problema, los mismos que serán monitoreados durante el proceso y los resultados serán evaluados, para determinar si se logró o no lo planificado. Los niveles de Comprensión Lectora y metacognición en los alumnos fluctúa en los niveles deficitario y dependiente, con un porcentaje que alcanza a un 50%, esta cifra, es como resultado de la escasa y deficiente preparación académica durante los estudios primarios y secundarios, a ello se suma la falta de planificación en Comprensión Lectora.

Ricaldi (2018). En un estudio realizado en su tesis titulada “Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Politécnico Regional Del Centro – Huancayo.” El objetivo fue demostrar la efectividad del programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” – Huancayo. Para ello el diseño fue cuasi-experimental con la finalidad de dar respuesta a la hipótesis planteada. La población y la

muestra fueron seleccionadas utilizando un muestreo no probabilístico, considerando a 30 estudiantes para el grupo experimental y 30 estudiantes para el grupo control.

Los resultados obtenidos en el pre test fue que el 93.3%. (28) de los estudiantes muestran un nivel de logro de aprendizaje en inicio, es decir C, un 6.7 % (2) obtuvo B, en proceso y 0% en logro esperado. En el Post test, los resultados fueron que el 80 % (24) de estudiantes tiene un nivel de logro de aprendizaje A, con esto se obtiene lo previsto, entendiéndose que los estudiantes lograron desarrollar la comprensión lectora; mientras que el 20 % (6) estudiantes tienen un nivel de logro de aprendizaje B, es decir en proceso y 0% de estudiantes tienen el nivel de aprendizaje en inicio, entendiéndose que hubo mejoramiento. La comparación de resultados de la aplicación del Pre test y post test de los estudiantes de la muestra fueron, de 0 % en el pre test, mientras que el 80 % en post test del nivel de logro esperado, luego un 6.7 % en el pre test mientras que el 20 % en nivel en proceso, y 93.3 % en el pre test a 0 % en nivel de logro de aprendizaje en inicio, determinando de esta forma la diferencia del nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación de la comprensión lectora, logrando cumplir el objetivo específico priorizado.

Laguna y Trujillo (2017) en un estudio realizado en su tesis titulada “Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff de Huari, 2014, concluye que el objetivo fue determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la referida institución. La metodología, empleada tuvo un diseño cuasi experimental, con pre prueba y pos prueba y grupo de control. La muestra fueron 44 estudiantes (23 del grupo de control y 21 del grupo experimental). El instrumento empleado es una prueba de comprensión lectora, de 30 preguntas (10 literales, 10 inferenciales y 10 crítico-valorativas). La validez se verificó mediante juicio de expertos con una calificación promedio de 92.3%.

Los resultados obtenidos en el pre test de la prueba de comprensión lectora no mostraron diferencias significativas entre los grupos de control y experimental; pero en el

post test la media del grupo experimental (15.19) superó en 5.28 puntos a la media del grupo de control (9.91), representando una diferencia muy significativa ( $p = .000$ ) entre ambos grupos. Los estudiantes del grupo experimental pudieron identificar información explícita, deducir información implícita y también emitir juicios y valoraciones a partir de la información contenida en los textos.

En el pre test de la dimensión literal no hubo diferencias significativas, sin embargo, en el post test, la media del grupo de control (5.00) fue 2.86 puntos menos que la media del grupo experimental (7.86). La diferencia es muy significativa ( $p = .000$ ) entre los grupos de control y experimental; este último pudo identificar información explícita en los textos.

En el pre test no hubo diferencias significativas; pero en el post test, la media del grupo de control (4.43) fue 2.09 puntos menos que la media del grupo experimental (6.52). La diferencia muy significativa ( $p = .000$ ) indica que los estudiantes del grupo experimental pudieron identificar y deducir información implícita en el texto. Mientras en el pre test no hubo diferencias significativa entre los grupos de control y experimental; en cambio en el post test la media del grupo de control (5.52) estuvo a 2.86 puntos por debajo de la media del grupo experimental (8.38). La diferencia muy significativa ( $p = .000$ ) indica que los estudiantes del grupo experimental pudieron emitir juicios y valoraciones a partir de la información contenida en los textos.

### **Antecedentes regionales**

Montoya (2019) en su investigación sobre Modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la capacidad de comprensión inferencial de los alumnos del III ciclo de la especialidad de educación física en el área de comunicación del ISEP “Sagrado Corazón de Jesús” del distrito de José Leonardo Ortiz de la provincia de Chiclayo. La investigación tuvo como objetivo Diseñar y aplicar un modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de comprensión inferencial. La investigación fue tipo cuantitativa en su diseño cuasi experimental con un sólo grupo. Esta se constituye en un ejemplo para otras investigaciones pues permitió seguir de manera

gradual el proceso lector. Trabajó con una muestra de 29 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario para recoger la información.

En las conclusiones el autor sostiene que la evaluación inicial registró dificultades en la comprensión inferencial en el grupo de trabajo, ubicándolo este en el nivel deficiente (9,07 puntos). Situación que mostraron carencias para inferir información respecto al contexto comunicativo y el receptor implícito del texto, la intención comunicativa, extracción de datos implícitos, conclusiones, ideas principales y secundarias, interpretación de sentimientos, motivaciones e intenciones; y, reconocimiento de relaciones semánticas de causalidad, consecuencia, equivalencia y contraste.

En base a las estrategias seleccionadas se desarrolló un modelo con el fin de superar las dificultades en comprensión inferencial considerando los aportes de la teoría de la cognición, metacompreensión lectora, gestal, pensamiento inferencial, modificación de las estructuras y uso de estrategias que en su conjunto facilitan la incorporación de información, desarrollo de los procesos cognitivos, asimilación, adecuación al esquema cognitivo, recuperación y uso de la información en nuevas situaciones de aprendizaje.

El modelo de estrategias se constituye en una forma de trabajo utilizada para desenvolver la comprensión inferencial y los demás niveles que partieron de formar habilidades de los estudiantes en los tres momentos de comprensión: planificación, monitoreo y evaluación.

El pos test comprobó que los participantes poseían capacidades para comprender el contenido de las lecturas alcanzando una media de 16,14 puntos; situación que se evidenció en la comparación de los dos momentos de medición, donde el grupo emigró de la escala deficiente a la escala buena mostrando que los resultados son significativos, lográndose los objetivos de la investigación (p. 80).

Dávila y Laboriano (2016) en su investigación denominada “plan de técnicas SQA y VLP para desarrollar la comprensión lectora de los niños del segundo grado de educación

primaria de la institución educativa “Amiguitos De Jesús”, Del Distrito De San José Provincia De Lambayeque”. La investigación tuvo como objetivo Elaborar un plan de técnicas de lectura SQA Y VLP, para desarrollar la comprensión lectora en los niños de segundo grado de la Institución Educativa “AMIGUITOS DE JESÚS” del distrito de San José, Provincia de Lambayeque. La presente investigación en la metodología es de tipo crítico propositiva, bajo un análisis-propositivo-transformador de la realidad en la modalidad de Investigación Activa. Para el diseño hemos tenido en cuenta el esquema de investigación analítica con propuesta o descriptiva con propuesta, por lo que consideramos el siguiente detalle: Relacionar ordenadamente las variables independientes y dependientes, que permitió identificar las causas y consecuencias del problema.

La Institución Educativa Privada “Amiguitos de Jesús” del distrito de San José, presenta deficiencias en la implementación material y de equipamiento moderno, que permita a profesores y alumnos desarrollar con facilidad y calidad el trabajo académico, agregado a esto la falta de una biblioteca bien equipada, con textos modernos, que despierten el interés de los alumnos por la lectura, sumándose la indiferencia de los padres de familia.

Se confirma en los resultados del test aplicado y el conocimiento de la realidad, que la situación problemática planteada en esta investigación guarda directa relación y por lo tanto acepta como válida la situación problemática planteada en esta investigación.

Se confirma que es urgente un cambio de metodología que atienda adecuadamente la necesidad académica de los alumnos del 2º grado de primaria; falta motivación e interés por la lectura.

Como respuesta a los resultados de esta investigación se ha elaborado el Plan de Técnicas SQA y VLP, para Desarrollar la Comprensión Lectora de los Niños del Segundo Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “Amiguitos De Jesús” del Distrito de San José, Provincia de Lambayeque, considerando que la tesis “Aplicación de un programa de técnicas SQA y VLP para mejorar la comprensión lectora en los educandos del 2º grado “A” de la institución educativa N° 10011 “Coronel Francisco Bolognesi de José

Leonardo Ortiz” en el año 2007”, sustentada por Estela Gómez, Julliana Elizabeth y otros en el año 2008, concluyen “La muestra de estudio después del desarrollo del programa experimental evidencian una mejora significativa en las capacidades básicas de comprensión lectora, aprendizaje valorado cualitativamente como un aprendizaje logrado a logro destacado”. Tomando en cuenta este antecedente, podemos asegurar que la aplicación pertinente de este plan servirá para desarrollar la comprensión lectora de los niños del 2º grado de educación primaria de la I.E. “Amiguitos de Jesús” del distrito de San José, provincia de Lambayeque, hecho que confirma la hipótesis planteada en esta investigación.

Iglesias y Supo (2017) en su investigación denominada Programa de actividades interactivas multimedia para el desarrollo del nivel de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de educación primaria de una institución educativa privada de Chiclayo, 2014. Tuvo como objetivo determinar la influencia del Programa de Actividades Interactivas Multimedia para el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11223 Mayor PNP “Félix Tello Rojas” – Chiclayo. La investigación se ajustó al diseño cuasi- experimental en el que se trabajó con una población de 76 alumnos y una muestra de 49 alumnos, de los cuales 25 corresponden al grupo experimental (5° "B") y 24 al grupo control (5° "A"). Como instrumento para la recolección de información se aplicó un test en dos momentos a través de un pre test y post test. Los resultados evidencian que se logró mejorar el nivel de comprensión lectora.

Luego de haber aplicado programa de actividades interactivas multimedia para desarrollar la comprensión lectora, en los alumnos del quinto grado “B” de Educación Primaria de la Institución Educativa N°11223 Mayor PNP “Félix Tello Rojas – Chiclayo, 2014 se arribaron a las siguientes conclusiones: Se identificó el nivel con que iniciaron los alumnos del quinto grado “A” y “B” de Educación Primaria de la Institución Educativa N°11223 Mayor PNP “Félix Tello Rojas – Chiclayo, respecto a la comprensión lectora no fueron muy satisfactorias y ello lo evidencia las notas obtenidas en el Pre test, mostrando así dificultades para comprender lo que leen.

Se diseñó el programa de actividades interactivas multimedia, las mismas que estuvieron orientadas a desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado “B” de Educación Primaria de la Institución Educativa N°11223 Mayor PNP “Félix Tello Rojas – Chiclayo, 2014; Se aplicó el programa de actividades interactivas multimedia elaboradas a partir de los software Edilim, Hotpoatoes y Exelearning en cada una de las sesiones de aprendizaje a todos los alumnos del quinto grado “B” de Educación Primaria de la Institución Educativa N°11223 Mayor PNP “Félix Tello Rojas” – Chiclayo, 2014.

Los resultados del pos test muestran que el programa de actividades interactivas multimedia tuvo una influencia positiva en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del quinto grado “B” de Educación Primaria de la Institución Educativa N°11223 Mayor PNP “Félix Tello Rojas” – Chiclayo, 2014. A través de la prueba T Student, para muestras independientes, a un 95% de credibilidad se determinó que el programa el programa de actividades interactivas multimedia influyó positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado “B” de Educación Primaria de la Institución N°11223 Mayor PNP Félix Tello Rojas” - Chiclayo, 2014.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Estrategias metacognitivas**

#### **2.2.1.1. Definición**

Estrategia se refiere al plan ideado para dirigir un proceso y designar un conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. Es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado a futuro. Se elabora estrategias en función de los objetivos que se persiga, para lo que se debe definir claramente lo que se quiere conseguir, a partir de objetivos fijados a través de un seguimiento o control. (Mormontoy, 2018).

La palabra estrategia proviene del término griego estrategos, que quiere decir arte del general (Cohen, 2008). El vocablo estrategia tiene origen militar y se refería al conocimiento de cómo dirigir exitosamente las operaciones militares (Uría, 2001). Con el tiempo el vocablo

se empezó a utilizar para referirse a la correcta toma de decisiones para dirigir exitosamente un asunto, especialmente en el ámbito empresarial.

En el campo de la educación, una estrategia se entiende como secuencia de pasos o procesos sistematizados y ordenados con actividades y recursos utilizados por los docentes en el proceso de aprendizaje enseñanza (Boix, 1995). La estrategia didáctica se refiere a la serie organizada y secuencial de acciones encaminadas al logro de una meta o la solución de un problema (Uría, 2001). Es decir, las estrategias no solo permiten lograr un objetivo o alcanzar una meta deseada o propuesta, sino también dar con la solución a un problema o conflicto.

#### **2.2.1.2. Metacognición.**

El término metacognición empieza a ser usado por los teóricos del aprendizaje en la década de los setenta y cobra importancia a partir de las investigaciones de Flavell, acerca de la adquisición de estrategias de memoria como capacidad de control del propio aprendizaje. Es así que Flavell (1993) por primera vez introduce el término metacognición y lo define como el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a cualquier otra cosa relacionada con ellos como, por ejemplo, las características de la información u otros datos que resultan relevantes para el aprendizaje. Por otra parte, la metacognición alude, al control activo, regulación y ordenación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refiere, generalmente al servicio de una meta u objetivo concreto. Así pues, la metacognición es la capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos (Beltran y Genovard 2000, p. 364).

El metaconocimiento se define como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier actividad cognitiva. El metaconocimiento es el conocimiento sobre el conocimiento. Las destrezas metacognitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognitiva, incluidas la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión lectora, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la resolución de problemas, el conocimiento social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol (Flavell, J. 1993 p. 157).

La metacognición es el pensar sobre el propio pensamiento, es el darse cuenta de los propios procesos del pensar y aprender, es identificar el cómo pensamos. Ello implica la posibilidad de conocer los pasos dados al pensar para tratar de mejorarlos. Es la metacognición la que diferencia a los expertos en un tema de los novatos en el mismo tema. Los expertos en un tema saben más que los novatos. Más aún, saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía.

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento. Conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo facilita el uso de lo sabido y a su vez la posibilidad de mejora del propio conocimiento. El aprendizaje sólo se mejora cuando el aprendiz es consciente de cómo aprende y qué pasos da al aprender. Y éstos una vez conocidos pueden ser mejorados. La metacognición incluye el conocimiento y el control del proceso cognoscitivo. Verbigracia, la metatención (consciencia y control del proceso que se utiliza en la percepción del estímulo) la metacomprensión (conocimiento sobre la comprensión y la regulación de la misma), y la metamemoria (conocimiento sobre la memoria y sus mecanismos autorreguladores), (Puente, Poggioli, y Navarro, 1995, p. 298).

Es la habilidad para ir más allá de lo que conoces y recuperarlo como información para fijar un aprendizaje. Metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera de cómo llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta tarea o actividad puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etc. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias (Pinzás, 2006).

### **2.2.1.3. Componentes de la metacognición**

El término metacognición empieza a ser usado por los teóricos del aprendizaje en la década de los setenta y cobra importancia a partir de las investigaciones de Flavell, acerca de la adquisición de estrategias de memoria como capacidad de control del propio aprendizaje. Es así que Flavell (1993) por primera vez introduce el término metacognición y lo define como el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a cualquier otra cosa relacionada con ellos como, por ejemplo, las características de la información u otros datos que resultan relevantes para el aprendizaje. Por otra parte la metacognición alude, al control activo, regulación y ordenación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refiere, generalmente al servicio de una meta u objetivo concreto. Así pues, la metacognición es la capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos (Beltran y Genovard 2000, p. 364).

El metaconocimiento se define como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier actividad cognitiva. El metaconocimiento es el conocimiento sobre el conocimiento. Las destrezas metacognitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognitiva, incluidas la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión lectora, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la resolución de problemas, el conocimiento social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol (Flavell, 1993, p. 157).

La metacognición es el pensar sobre el propio pensamiento, es el darse cuenta de los propios procesos del pensar y aprender, es identificar el cómo pensamos. Ello implica la posibilidad de conocer los pasos dados al pensar para tratar de mejorarlos. Es la metacognición la que diferencia a los expertos en un tema de los novatos en el mismo tema. Los expertos en un tema saben más que los novatos. Más aún, saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía.

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento. Conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo

facilita el uso de lo sabido y a su vez la posibilidad de mejora del propio conocimiento. El aprendizaje sólo se mejora cuando el aprendiz es consciente de cómo aprende y qué pasos da al aprender. Y éstos una vez conocidos pueden ser mejorados.

La metacognición incluye el conocimiento y el control del proceso cognoscitivo. Verbigracia, la metatención (consciencia y control del proceso que se utiliza en la percepción del estímulo) la metacompreensión (conocimiento sobre la comprensión y la regulación de la misma), y la metamemoria (conocimiento sobre la memoria y sus mecanismos autorreguladores). (Puente, Poggioli, y Navarro, 1995, p. 298).

#### **2.2.1.4. Teoría de la cognición.**

Según Mayor (1993) la cognición refiere que el ser humano procesa información a partir de tres elementos: percepción, conocimiento adquirido y rasgos subjetivos. Para ello, la mente presenta actividades cognitivas de modo organizado y dinámico. La forma de organización se presenta en niveles como son representacional, procesual y funcional.

En el nivel representacional: la mente concibe al mundo en estructuras de representaciones. Estas son de naturaleza simbólica, conexionista, proposicional y analógico; con niveles de organización sintáctica y semántica que el sujeto construye en base a su experiencia.

En el nivel Procesual: En la mente no sólo se dan representaciones sino otros procesos como la transformación que acciona en ella. Emplea procesos que se sitúan en el tiempo y utiliza recursos. “El modelo ha de especificar si el procesamiento es consciente y/o inconsciente, controlando y/o automático, secuencial (serial) y/o simultáneo (en paralelo), dirigido por los datos y/o por el conocimiento previo.” (p. 67).

En el nivel funcional: El funcionamiento depende de las condiciones causales, condicionales y razonables de la actividad de la mente. Asimismo incluye la intención, objetivos, las relaciones en el tiempo; entre lo construido y percibido.

### **2.2.1.5. Enfoque de la metacomprensión lectora**

Según Rimari (2007) indica que “los aprendizajes que se construyen se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz. Se trata de facilitar la reflexión individual y grupal de los alumnos para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes”. (p. 8). De este modo los estudiantes adquieren conciencia de los procesos, recursos y como se utilizan las estrategias en el proceso de aprendizaje. Existe un consenso entre todos los investigadores en indicar que la metacognición aplicado al proceso de comprensión de textos es la metacomprensión. Esta presenta tres habilidades: planificación, supervisión y evaluación.

En la planificación se utilizan estrategias de predicción, anticipación y determinación de propósitos que facilitan el plan de acción de esta etapa. En las habilidades de supervisión o de proceso se utilizan las estrategias de lectura que se usan para una efectiva comprensión. Esto requiere que el lector se interrogue constantemente sobre los procesos de su comprensión. Asimismo que reconozca las dificultades o errores que tiene en la comprensión y las estrategias adecuadas para superarlos. Las habilidades de evaluación que supone una toma de conciencia de los resultados en razón del grado de comprensión y efectividad de las estrategias.

Esta teoría centra su atención en el proceso metacomprensivo. En este proceso el alumno es un lector consciente de las estrategias, del sentido, de la organización del texto, de las actividades que realiza, etc. Por cuanto el alumno empieza por utilizar estrategias previas (revisión a vuelo de pájaro, determinación de metas, activación de saberes previos, autpreguntas), estrategias durante el proceso (subrayado, registro de información, contrastación de hipótesis, etc.), estrategias después del proceso para verificar logros, etc.). Todo lo anterior dirigido por metas o propósitos conscientes.

### **2.2.1.6. Fases de las estrategias metacognitivas**

Según Rimari (2007) los procesos de la metacompreensión se presenta a través de tres grupos de habilidades que de evidencian en las fases de planificación, supervisión y evaluación.

a) Las habilidades de planificación están referidas a la anticipación y predicción antelada de consecuencias de acciones propias. Esto implica que se comprenda la tarea que se realizará, el conocimiento requerido para que se resuelva, determinar los objetivos, seleccionar las estrategias para el logro, la condición que se requiere para el cumplimiento y la conducción de un plan de acción. Algunas de las interrogantes que se formulan en la planificación tenemos: ¿qué se sabe sobre el tema del texto? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Cuáles son los objetivos que subyace al revisar este material? ¿Cuál es el plan de acción que vas a seguir?, ¿Cómo se va llevar a cabo la lectura? ¿Cuáles son las estrategias que se utilizará?

b) Las habilidades de monitoreo son el proceso de comprobación sobre lo que se está realizando, la efectividad de la selección de estrategias en uso. Es necesario que se interroge con frecuencia en torno a los procesos de comprensión. Esto es que se vayan aproximando al objetivo. Es importante que se detecte algunas dificultades y al mismo tiempo se seleccione estrategias para que se superen. En esta fase se plantean 5 interrogantes: de acercamiento o alejamiento a la meta: ¿Estás alcanzando los objetivos de la lectura? ¿Qué has hecho si no lo estás alcanzando? Determinación de situaciones importantes: ¿Cómo te diste cuenta de los aspectos importantes del texto? Identificación de dificultades: ¿Cómo te diste cuenta de los aspectos más difíciles del texto? Determinación de las causas de la dificultad: ¿Por qué resultó difícil solucionar esos aspectos del texto. Flexibilidad al usar la estrategia: ¿Cuándo fue que te diste cuenta que no estabas alcanzando el objetivo, que hiciste? Todo esto implica la valoración de la comprensión o no, la verificación de la comprensión, identificación de dificultades y en la marcha sustituir otras estrategias que permitan el logro de los objetivos.

c) Las estrategias de evaluación implica el balance final de proceso de lectura. Esto tiene que ver con la consciencia de lo que se logra en la comprensión. Asimismo la forma del desarrollo del proceso, saber la efectividad de las estrategias. Evaluar implica realizar un

contraste entre las estrategias aplicadas y los resultados obtenidos, así como el valor y trascendencia de los resultados.

#### **2.2.1.7. Clases de estrategias**

Gargallo y Ferreras (2000) hace la siguiente clasificación de las estrategias de aprendizaje:

Estrategias de apoyo. Ponen en marcha el proceso y ayudan a mantener el esfuerzo. Son las estrategias afectivo-emotivas y de automanejo (incluyen motivaciones, actitudes adecuadas, autoconceptos, relajación, reducción del estrés, etcétera) y las estrategias de control del contexto (creación de condiciones ambientales adecuadas).

Estrategias de búsqueda y selección de información. Comprende la localización y selección de la información. El sujeto necesita conocer fuentes de información y acceder a ellas para obtener la información relevante.

Estrategias de procesamiento y uso de la información. Comprende las estrategias atencionales, referidas al control de atención, las estrategias de codificación, elaboración y organización de la información; estrategias de personalización y creatividad; estrategias de repetición y almacenamiento; estrategias de recuperación de la información y estrategias de comunicación y uso de la información adquirida.

Estrategias metacognitivas, de regulación o control. Están referidas al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos.

#### **2.2.1.8. Las estrategias seleccionadas**

##### **2.2.1.8.1. La planificación**

Siguiendo a Rimari (2007) se sitúa las ideas generales que son aquellas concepciones que el maestro presenta sobre la lectura, lo que facilitará el diseño de estrategias para el modelo, para eso debe tener en cuenta que la lectura es una actividad

voluntaria, placentera y se debe enseñar motivando a los jóvenes; demostrarles que él también lee; además, que la lectura no es actividad de competencia para ganar premios o sanciones, junto con ella que cumpla una finalidad en la cual el alumno quiera llegar.

**a) La predicción.** La predicción sobre algún aspecto del texto genera que el estudiante comprenda de manera activa brindando al lector un propósito de lectura. Las predicciones facilitan la acción constructiva de los procesos de lectura. Los saberes previos cuando entran en relación con la información nueva del texto se generan construcciones y representaciones nuevas en el cerebro del estudiante. Las predicciones se realizan a partir de los paratextos del texto o bien a partir del contenido textual.

En la práctica, la predicción es la capacidad que supone aquello que es posible que ocurra insertando pistas interrogativas. ¿De qué tratará?, ¿Cómo empezará?, ¿Qué sucederá? El estudiante cuando entiende lo que lee puede anticipar y generar expectativa respecto de lo que va encontrando en el texto. Cuando el estudiante anticipa contenidos se ayuda a tener activaciones de una experiencia o conceptos que relaciona inmediatamente sirviéndole para la comprensión del texto. Este aprendizaje debe hacerse afectivo y preciso en los niveles de educación básica; sin embargo poco es lo que se hace. Por esta razón cuando el estudiante llega a superior se ven las falencias en la comprensión interpretativa de manera más generalizada. Las anticipaciones o hipótesis se realizan sobre el texto en su globalidad partiendo del título o bien por las acciones de lo que ocurrirá en el siguiente párrafo o por los aspectos temáticos.

**b) Activación de saberes previos.** Esta estrategia ayuda a la comprensión facilitando la inferencia y generando la predicción de la información textual. Los saberes previos se encuentran fijados en el esquema de cognición que tiene el estudiante. Sin ellos no sería posible construir significados, no se tendría los elementos que ayudarán a la relación y construcción de la información o representación.

Es la capacidad de activar a los saberes esenciales sobre el tema o características textuales, ordenarlos en una construcción de un modelo cognitivo del tema, para lograr

relacionarlo con lo que va a leer. Por lo general, obedece a la interrogante ¿qué sé de este texto? Por otro lado brindan apoyo al estudiante en razón sobre qué y cómo aprende. Se establecen predicciones cuando formulamos hipótesis o predecimos acerca del contenido del texto pero al formularlas corremos el riesgo que de lo predicho no sea exactamente lo que dice el texto; para el establecimiento de la predicción de cualquier constructo textual debemos tener en cuenta: ilustraciones, títulos, encabezados, etc, sobre todo en nuestra experiencia y conocimientos sobre lo que se deja notar acerca del contenido del texto.

**c) Determinación de objetivos.** El establecimiento de propósitos de la lectura se constituye en una actividad esencial para guiar y evaluar la actividad de comprensión de textos. Esta estrategia facilita la lectura activa porque es el foco orientador. Los propósitos difieren en su forma y orientación porque se utiliza para identificar información general o específica, leer para seguir instrucciones o procedimientos, leer para evidenciar que se ha leído, leer para exponer el contenido, leer para comprender

#### **2.2.1.8.2. Monitoreo**

Autopreguntas. La formulación de autopreguntas genera y promueve la acción para comprender los textos. Razón por la cual los estudiantes elaboraban sus preguntas con la intención de guiar su lectura y como a veces la resolución la hacía después de haber concluido la fase dos. Esta estrategia tiene como fin la activación de saberes previos, despertar el interés por lo que se lee guiando hacia la culminación de la meta. Cabe indicar que si el propósito es buscar generalizaciones entonces no se debe posesionar las preguntas en detalles.

Las autopreguntas también se utilizan para la supervisión de las estrategias cognitivas, la autorregulación de la comprensión y el aprendizaje de la nueva información.

### 2.2.1.8.2.1 Estrategias de apoyo.

Según Montoya (2019) estas estrategias requieren de un esfuerzo mental sobre el material informativo que se trabaja. Entre las estrategias cognitivas seleccionadas para la investigación tenemos:

**a) El subrayado.** Se resaltar lo más importante de un texto escrito, mediante un trazo que pueden ser líneas, rayas u otras señales. Se recomienda las siguientes pautas para subrayar un texto: En la primera lectura identifica el tema. En la primera lectura se intenta hacer diferencias entre el material principal (ideas principales) y secundario (ideas secundarias o complementarias). Subrayar a partir de la segunda lectura. Se debe subrayar las palabras, frases o ideas fuerza o medulares. Lo que se subraya debe tener coherencia, sentido cuando se les relaciona. Cuando un párrafo es medular se utiliza al costado la raya vertical derecha o izquierda. El uso de colores para subrayar facilita la visualización debida que facilita al recuerdo, por ejemplo el color rojo.

El subrayado facilita la discriminación de información permitiendo una comprensión más certera a partir de la información relevante. Las condiciones a tener en cuenta es que antes de iniciar la lectura se debe de tener bien claro y preciso ¿Qué es lo que buscamos?, ¿Qué nos interesa saber del texto?; por tanto no debemos de subrayar en la primera lectura.

**b) El mapa mental.** Se constituye en la expresión del pensamiento irradiante. Esta es una técnica gráfica asemejada a una neurona que facilita el desarrollo de la organización, categorización y utilización de material informativo seleccionado. Las sugerencias para su uso es que se parte de un tema o imagen central; así como el uso de frases o palabras fuerza acompañadas de imágenes en las distintas distribuciones o ramificaciones que irradian a partir del centro. Esta estrategia trabaja con colores y grosor de líneas acorde a la categoría que se trabaja. Va disminuyendo cuando se va alejando del centro.

La importancia del mapa mental radica en que facilita la recuperación de la memoria visual. De ahí la importancia del uso de los colores y figuras. En las clases se puede utilizar como elemento motivador, para presentar el procesamiento de información, sintetizar una clase o bien para que el estudiante reorganice información a través de tareas o encargos de extensión.

Los elementos que integran el mapa mental son los siguientes: La palabra o palabras claves que corresponde al aspecto lingüístico. Llevan en sí la carga semántica de la técnica debido a que están formadas por palabras que cargan un significado como verbos, sustantivos, adjetivos y frases cortas. Estas se escriben con mayúscula y se van haciendo más pequeñas cuando se alejan del centro. Las líneas son rizos, curvas, triángulos o poliedros acorde a la capacidad de impacto que se quiera dar. Las ramas tienen la cualidad de ser graficadas con colores y grosores distintos que van disminuyendo en la medida que se alejan del centro. Las figuras facilitan el impacto psicológico como los demás elementos, varían de acuerdo al alejamiento del centro. Se sugiere el manejo del espacio distribuido de manera homogénea tanto en el papel como distribución de las categorías, de tal suerte que no sólo se cargue para una parte, recomendándose que el trabajo sea en sentido horario.

**c) El Resumen.** Según Carrasco, (2000) el resumen es la forma de exposición de una información, a través de ella se evidencia la reducción de información en sus aspectos significativos o esenciales. La operación de resumir un texto se puede dividir en dos etapas separadas: la comprensión del texto y la reelaboración en un nuevo escrito. Implica procesos comprensivos y productivos que permiten al estudiante desarrollar sus habilidades de reconocimiento, discriminación, generalización y, así como construir un nuevo texto comprimido mostrando conexiones externas. Las características son unidad, brevedad, sentido, relevancia de ideas y orden, desarrollo horizontal, objetividad. Se pueden utilizar las siguientes reglas para elaborar un buen resumen:

- Omisión. Con esta regla o procedimiento el lector se abstiene de tomar en cuenta la información que no considera inherente del contenido esencial del material, las omite. Se omite las ideas que según el lector funcionan como “secundarias”, o que son irrelevantes o que son redundantes, o que son complementarias.

- Selección. Con esta regla el lector elige o escoge las ideas o información que su comprensión considera son inherentes en el contenido esencial. El que lee “se queda” con determinadas ideas del material informativo con lo que percibe son las ideas “principales”, lo relevante en el texto. El omitir y el seleccionar ideas, entendemos, son dos procedimientos simultáneos, recíprocos, como el comprar y el vender, el recibir implica el entregar, así también el omitir implica el seleccionar. Si el lector omite determinadas ideas es porque está seleccionando determinadas ideas.

- Generalización. Con esta macrorregla una secuencia de ideas es sustituida por una sola idea. La generalización implica sustituir una serie de conceptos por un sobreconcepto compartido que define al conjunto. Se generaliza “desde fuera” de las ideas: un concepto general engloba a otros conceptos específicos; se generaliza “englobando” ideas. Para ello debemos preguntarnos: ¿hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

- Integración. De acuerdo con esta macrorregla toda información, sin ser omitida ni seleccionada, resulta sustituida por una nueva información. Esta nueva información condensa la información anterior. Varias ideas se hacen una sola idea. Se integra “desde dentro” varias proposiciones (ideas) se reducen a una sola proposición; se integra “condensando” ideas. Para ello debemos preguntarnos: ¿Podemos expresar todo esta oración por alguna nuestra que diga lo mismo?

### **2.2.1.8.3 Evaluación**

Son aquellas que se utilizan cuando se termina la lectura. Corresponden a las ideas principales, el resumen y la formulación de preguntas y respuestas de tipo inferencial para que los estudiantes resuelvan los ejercicios. En la presente investigación se ha seleccionado teniendo en cuenta los aportes de mientras que para los desempeños o indicadores se ha tenido en cuenta el aporte.

### **2.2.1.9. La metacognición en el proceso lector**

Según Burón (1996) la metacognición se entiende como conocimiento y regulación de nuestra cognición y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, lectura, memorización, escritura, comunicación y comprensión. A la metacognición cabría mejor llamarlo “conocimiento reflexivo” porque trabaja con interrogantes que se orientan a hacer conciencia de los procesos desarrollados; verbigracia ¿Qué es? ¿Cómo se realiza?, ¿Cuáles son los factores que inciden? ¿Cuándo se usa una u otra estrategia? ¿Cuándo me doy cuenta que lo estoy haciendo bien? Estas preguntas ayudan a la operatividad de la reflexión. Por esta razón se considera como el grado de conciencia que tiene el estudiante sobre sus procesos ejecutados o eventos cognoscitivos; o bien, sobre los contenidos, habilidades, entre otros. En fin estos procesos se revisan con la intención de reconocer, controlar y regular con la finalidad de tener una buena organización, revisarlos, modificarlos teniendo en cuenta los avances de los progresos de los estudiantes en su aprendizaje.

El rol que ejercen las estrategias metacognitivas se direccionan a cuatro espacios: el estudiante, la tarea, estrategias y ambiente. De aquí que cuando el estudiante tiene “Una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudan a conocer lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y grado de dificultad, cuál es la estrategia adecuada para resolverla y el ambiente más favorable para enfrentarse a ella.” (p. 121).

### **2.2.1.10. La comprensión lectora**

Hasta hace muy pocos años la lectura sólo se ha estudiado y entendido como un acto mecánico, pasivo, auditivo, decodificación de signos en un texto en el mejor de los casos,

como un instrumento para la trasmisión de conocimientos y disímiles informaciones, sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos e intelectuales y que, a través de ella, es posible desarrollar habilidades de pensamientos, sustancialmente el pensamiento crítico, reflexivo y metacognitivo. La lectura no se restringe, pues, ni a la decodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que más bien, es un proceso de construcción de significado por parte del lector, proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones porque al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar. Según Cooper (1990) la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su esquema mental.

Es decir, para Cooper, la comprensión de texto es el proceso de elaborar el significado por el camino de aprender las ideas relevantes del texto y relacionadas con el esquema que maneja el lector. Expresado de otro modo, es el encuentro entre la información nueva del texto con la información que domina el lector.

Para otros estudiosos la comprensión del texto lo entiende como algo complejo que implica otros componentes. De este modo Solé (2001) sostiene que intervienen el contenido y forma del texto: por la parte del lector están la intencionalidad, los saberes previos. A esto se agrega las estrategias aplicadas en los procesos como las predicciones, inferencias, la capacidad de relacionar el texto con elementos del entorno e históricos del autor. La comprensión del texto se entiende como proceso sostenido y estratégico de generación del sentido en contextos particulares con interacciones mediadas por propósitos sobre la lectura. Asimismo se tiene en cuenta los conocimientos previos, expectativas y los procesos inferenciales básicos para la construcción y representación de lo que se lee. Pinzás (2001) expresa que la comprensión lectora es un proceso interactivo, constructivo, estratégico y metacognitivo. El lector construye representaciones de manera activa siguiendo propósitos definidos; así como localiza y regula las dificultades que se presentan al orientarse a la meta.

Comprensión Lectora para Juana Pinzas (2006) mencionado por Montenegro (2007) quien concibe la lectura como proceso interactivo entre el escritor y el lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado que en modo alguno puede considerarse como absoluto y que se encuentra influido, tal como afirman las teorías interactivas y transaccionales de la lectura por el lector, el texto y los factores contextuales.

Comprensión literal. Implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura y es propio de los primeros años de la escolaridad. (Ortíz, 2007) donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

Comprensión Inferencial. Es el que permite, utilizando los datos explicativos en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis. Parra (2005) utiliza los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas e hipótesis.

Comprensión crítica. Mediante la cual se emiten juicios, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias del lector.

#### **2.2.1.11. Teorías de la comprensión lectora**

Hay tres modelos de lectura: ascendente, descendente e interactivo (Mendoza, 2006). En el modelo ascendente (botón up) la lectura es un proceso secuencial, jerárquico. Para descodificar el texto se va de la grafía a la palabra, frase...; es decir de lo más simple a lo más complejo: el texto. En el modelo descendente (top down) el proceso de la lectura se inicia en el lector. El procesamiento es también jerárquico, unidireccional, pero descendente. Las actuaciones del lector son guiadas por la búsqueda de significación. El procesamiento del texto está controlado por procesos inferenciales. Más que analizar el texto, el lector lo crea. El modelo interactivo concilia a los dos modelos anteriores. El

significado del texto emana de dos fuentes: los datos del texto y los conocimientos previos del lector. Aquí el lector formula hipótesis, las verifica luego a través de la lectura. Se plantea objetivos y busca lograrlos interactuando con el texto. Para este modelo la lectura es una actividad compleja y el lector un sujeto activo que procesa cognitivamente el texto para apropiárselo.

#### **2.2.1.12. Categorías de evaluación de la comprensión lectora**

La comprensión lectora debe realizarse en tres niveles: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico-valorativa.

**A) Nivel literal.** La comprensión literal se basa en la información ofrecida explícitamente por el texto (Pinzás, 2001). Este tipo de preguntas son para los estudiantes las más fáciles de responder. Su inclusión en las pruebas tiene que ver con el bajo y desigual rendimiento de los estudiantes. Murcio (2013) afirma que en la comprensión literal el lector indaga en la fisonomía global del texto. El lector busca en este información importante sobre el tema o materia desarrollados por el autor. Si bien es un nivel básico de comprensión lectora, resulta conveniente que los estudiantes tengan un buen dominio de este tipo de comprensión pues de eso depende que realicen exitosamente las operaciones mentales para los niveles siguientes: inferencial y crítico-valorativo. Según Catalá et al (2007), en la comprensión literal se reconocen detalles, ideas principales, secuencias, semejanzas y diferencias, causas y efectos, características. El estudiante debe ser capaz de clasificar, esquematizar, resumir, sintetizar.

**B) Nivel inferencial.** Este segundo nivel de comprensión lectora aporta al texto una elaboración de relaciones implícitas entre proposiciones individuales y el sentido del texto (Pinzás, 2001). La comprensión de nivel inferencial recibe también el nombre de interpretativa (Catalá et al, 2007). En ella el estudiante usa ideas e información explícita del texto así como sus conocimientos y experiencia personales para formular hipótesis y conjeturas. Deduce detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto no evidentes, características o cualidades; predice resultados; formula hipótesis e interpreta el lenguaje figurado. La comprensión inferencial se aproxima a una

interpretación global del contenido del texto (Niño, 2011). El lector llega a los significados ocultos, tratando de descifrar lo que quiso comunicar el autor, es decir, se busca el significado implícito en el texto. En la comprensión inferencial están involucradas una red compleja de palabras, sintagmas, párrafos, idas y situaciones que el lector debe relacionar para deducir proposiciones no formuladas de modo explícito en el texto (Cisenros, Olave y Rojas, 2013).

**C) Nivel crítico-valorativo.** La comprensión crítico-valorativa verifica se da cuando los lectores son capaces de evaluar reflexivamente las ideas contenidas en el texto, según criterios externos (de otras personas), sus propios criterios o de otras fuentes. El estudiante evalúa realidad y fantasía, hechos y opiniones, validez, propiedad, conveniencia, etcétera (Catalá et al, 2007).

La comprensión crítica se caracteriza porque a partir de la lectura del texto el lector está en condiciones de evaluar y valorar lo que se comunica en este. El sujeto aporta sus conocimientos y puntos de vista sobre el material leído; lo relaciona con otros textos, tiene en cuenta la estructura del texto para diseñar una estrategia de comprensión eficaz (Alfonso y Sánchez, 2009).

Un lector crítico es aquel que cuestiona necesariamente lo que lee; no siempre está conforme con la postura del autor. Adopta un punto de vista sobre lo que lee; reflexiona sobre cada idea y sobre el texto en su conjunto. A diferencia del lector pasivo, el lector experto somete a al texto a un riguroso escrutinio para estar seguro de su real significado.

## **2.2. Hipótesis de la investigación**

La aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019.

**a) Hipótesis alterna**

Ha: La aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019.

**b) Hipótesis nula**

Ho: La aplicación de estrategias metacognitivas no mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y Nivel de la investigación.**

El tipo de investigación es cuantitativo en el nivel experimental debido que hubo manipulación de la variable independiente programa de estrategias metacognitivas para evaluar el comportamiento de la variable dependiente que este caso es la Comprensión Lectora.

#### **3.2. Diseño de la investigación**

El diseño de estudio que se utilizó en el presente trabajo es cuasi experimental. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) son aquellos diseños formulados para establecer algún tipo de comparación de resultados de evaluación de la misma variable en 2 grupos diferentes, en este caso la comprensión lectora. El diseño utilizado correspondió a dos grupos uno experimental y el otro de control con medición antes y después de la aplicación del programa de estrategias metacognitivas. Se aplicó un pre test y post-test que tuvo como objetivo comparar los resultados en dos grupos de estudio ilustrando la forma en que la variable independiente puede influir en la validez interna del grupo experimental, cuyos resultados serán comparados con un grupo de control en la que no se aplica el estímulo o variable independiente.

El esquema a seguir es el siguiente:

GE: O1 X O3

GC: O2 O4

Dónde:

GE= Grupo Experimental

GC= Grupo control

O1 y O2 = Pre-test aplicado al grupo experimental y control.

O3 y O4 = Pos-test aplicado al grupo experimental y control.

X= Programa de estrategias metacognitivas.

### 3.3. Población y muestra

#### Población.

La población en estudio estuvo conformada por 92 estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019.

- Conformado por ambos sexos
- Sus edades fluctúan entre 11 y 14 años.
- Corresponde a una muestra de 3 aulas de sexto grado de primaria.

*Tabla 1: Población de estudiantes de sexto grado de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019.*

Grado	Sección	Sexo		N° de alumnos
		Femenino	Masculino	
Sexto	A	15	17	32
	B	13	15	28
	C	17	15	32
<b>TOTAL</b>				<b>92</b>

Fuente: Siagie 2019.

#### Muestra.

La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes del sexto grado “C” que corresponden al grupo experimental y 32 estudiantes del sexto grado “A” que corresponden al grupo control de la institución educativa nivel primaria N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo. Este estudio de investigación contempló un muestreo de tipo no probabilístico intencional o criterial, donde la “representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra” (Sánchez, y Reyes, 1998, p.117).

**Tabla 2: Muestra de estudiantes del sexto grado de la IE N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, Año 2019.**

Grupo	Grado/ Sección	Sexo		N° de alumnos
		Femenino	masculino	
Experimental	6° C	17	15	32
Control	6° A	15	17	32

Fuente: Siagie, 2019.

### 3.4. Definición y operacionalización de variables e indicadores

#### **VARIABLE 1: Estrategias metacognitivas**

Conjunto de instrucciones y actividades para aplicar en forma sistemática métodos, técnicas, instrumentos y materiales que estimulen y desarrollen la metacognición. Comprenden las estrategias para el conocimiento de la cognición (qué, cómo, cuándo, dónde) y las estrategias para la regulación de la cognición (planificación, aplicación, monitoreo, supervisión y evaluación). Etimológicamente cognición significa “conocimiento sobre el conocimiento”. Se trata del conocimiento del proceso de pensamiento propio, que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener. (Pressley, 2000).

#### **VARIABLE 2: Comprensión lectora**

Es la capacidad que dispone alguien de entender aquello que lee, ya sea el significado de las palabras que componen un texto como el texto todo en general. Es un proceso intelectual recurrente entre los seres humanos y que permite elaborar un significado a través de la aprensión de las ideas más importantes de un texto y luego de la vinculación de estas con conceptos que en el lector en cuestión ya disponen de un significado. (Mormontoy, 2018).

**Tabla 3: Definición y Operacionalización de las Variables**

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I. E. N° 10011 DEL DISTRITO DE JOSÉ LEONARDO ORTIZ, CHICLAYO, AÑO 2019.**

<b>VARIABLES</b>	<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	
Estrategias metacognitivas	Conjunto de instrucciones y actividades para aplicar en forma sistemática métodos, técnicas, instrumentos y materiales que estimulen y desarrollen la metacognición. Comprenden las estrategias para el conocimiento de la cognición (qué, cómo, cuándo, dónde) y las estrategias para la regulación de la cognición (planificación, aplicación, monitoreo, supervisión y evaluación). Etimológicamente cognición significa “conocimiento sobre el conocimiento”. Se trata del conocimiento del proceso de pensamiento propio, que está ocurriendo en ese momento y del que se es capaz de tener. (Pressley, 2000).	Es el conjunto de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación que permiten guiar los propósitos al logro de los fines propuestos.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza el tiempo en razón de mis tareas.</li> <li>• Determina objetivos antes de iniciar una tarea.</li> <li>• Piensa y lee para previamente de resolver las dificultades de una tarea..</li> </ul>	<b>Cuestionario</b>	
		Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Tiene en cuenta opciones estratégicas para resolver los problemas de comprensión textual.</li> <li>• Mientras lee se da cuenta que las estrategias permiten comprende el nuevo texto</li> </ul>			
		Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando termina un examen o tarea es consciente como le ha ido.</li> <li>• Cuando termina de leer es consciente de haber alcanzado el máximo de mis objetivos propuestos.</li> <li>• Al término de la lectura elabora productos como resúmenes, síntesis.</li> </ul>			
<b>Comprensión lectora</b>	Es la capacidad que dispone alguien de entender aquello que lee, ya sea el significado de las palabras que componen un texto como el texto todo en general. Es un proceso intelectual recurrente entre los seres humanos y que permite elaborar un significado a través de la aprensión de las ideas más importantes de un texto y luego de la vinculación de estas con conceptos que en el lector en cuestión ya disponen de un significado. (Mormontoy, 2018).	Son capacidades que demuestra el estudiante en el reconocimiento de información explícita, implícita y adopción de la toma de posición frente al texto.	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce detalles particulares de los textos.</li> <li>• Precisa el espacio, tiempo, actores</li> <li>• Secuencia los sucesos y hechos</li> <li>• Recuerda pasajes particulares</li> <li>• Reconoce el significado por el contexto</li> </ul>		<b>Cuestionario</b>
		Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce causalidad y consecuencia</li> <li>• Infiere el tema del texto</li> <li>• Establece conclusiones</li> <li>• Infiere la intención comunicativa</li> <li>• Infiere el significado de palabras por el contexto</li> <li>• Deduce las ideas principales y las secundaria</li> </ul>			
		Nivel criterial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emite juicio de valor sobre el contenido del texto.</li> <li>• Opina acerca de la intención del texto</li> <li>• Juzga el contenido de un texto</li> <li>• Valora la información implícita del texto</li> <li>• Reconoce valores en los actores del texto</li> </ul>			

### 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica viene a ser, la forma como recorrer el camino para alcanzar o lograr un objetivo” (Dominguez, 2015, p. 117) poniendo en práctica un conjunto de procedimientos ordenados para tener un buen resultado en la investigación.

El cuestionario como instrumento, contiene preguntas estructuras que pueden ser abiertas o cerradas y respuestas (Hernández Sampiere; Hernández & Baptista, 2010, p. 310) que se aplicará a los estudiantes para recoger información sobre el estado motivacional y la inteligencia interpersonal.

**Cuestionario de estrategias metacognitivas:** Este instrumento está integrado por 30 reactivos correspondiente a cuatro dimensiones que son planificación, monitoreo y evaluación. Para hallar las puntuaciones del cuestionario se estableció la siguiente escala de valoración cuantitativa y cualitativa. Se detalla a continuación:

**Tabla 4 : Escala de medición del cuestionario.**

1	2	3	4
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

*Fuente: Elaboración propia.*

De acuerdo a la operacionalización de la variable estrategias metacognitivas se consideró las dimensiones atendiendo a las escalas: bueno, regular y deficiente.

**Cuestionario de comprensión de textos:** Este instrumento está diseñado con 20 preguntas correspondientes a los niveles o dimensiones de comprensión literal (6 preguntas), comprensión inferencial (7 preguntas) y comprensión criterial o crítico (7 preguntas). Para hallar las puntuaciones del cuestionario se estableció la siguiente escala de valoración cuantitativa y cualitativa correspondiente a 2 puntos (respuesta correcta) y cero puntos (respuesta incorrecta o en blanco).

### 3.6. Plan de análisis

Una vez recopilados los datos por medio del instrumento diseñado para la investigación, es necesario procesarlos, ya que la cuantificación y su tratamiento

estadístico nos permitirán llegar a conclusiones en relación con la hipótesis planteada, no asta con recolectar los datos, ni con cuantificarlos adecuadamente.

Una simple colección de datos no constituye una investigación. Es necesario analizarlos, compararlos y presentarlos de manera que realmente lleven a la confirmación o el rechazo de la hipótesis.

El procesamiento, implica un tratamiento luego de haber tabulado los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos, a los sujetos del estudio, con la finalidad de estimar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra. Para ello se utilizará el SPSS versión 23.

Las escalas por niveles se detallan a continuación:

**Tabla 5: Dimensiones y puntuaciones por dimensiones**

NIVELES	PREGUNTAS	ESCALA	INTERVALOS
Literal	6	Alto	10 - 12
		Medio	7 - 9
		Bajo	0 - 6
Inferencial	7	Alto	11 - 14
		Medio	8 - 10
		Bajo	0 - 7
Criterial	7	Alto	11 - 14
		Medio	8 - 10
		Bajo	0 - 7

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3.7. Matriz de consistencia

**Tabla 6: Matriz de consistencia de la investigación**

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Escala de medición</b>
¿La aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejorará la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019?	<b>Objetivo general:</b> Determinar si la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejorará la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.	<b>Variable independiente:</b> estrategias metacognitivas	Planificación	Organiza el tiempo en razón de mis tareas. Determina objetivos antes de iniciar una tarea. Piensa y lee para previamente de resolver las dificultades de una tarea..	<b>Cuestionario</b>	<b>1. Nunca</b>  <b>2. A Veces</b>  <b>3. Casi Siempre</b>  <b>4. Siempre</b>
			Monitoreo	Se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto. Tiene en cuenta opciones estratégicas para resolver los problemas de comprensión textual. Mientras lee se da cuenta que las estrategias permiten comprende el nuevo texto	<b>Cuestionario</b>	
			Evaluación	Cuando termina un examen o tarea es consciente como le ha ido. Cuando termina de leer es consciente de haber alcanzado el máximo de mis objetivos propuestos. Al término de la lectura elabora productos como resúmenes, síntesis.	<b>Cuestionario</b>	
	Identificar el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019. Diseñar y aplicar un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019. Evaluar la aplicación del programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019. Comparar los resultados del pre y post test sobre la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo, año 2019.	<b>Variable dependiente</b> Comprensión lectora	<b>Literal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce detalles particulares de los textos.</li> <li>Precisa el espacio, tiempo, actores</li> <li>Secuencia los sucesos y hechos</li> <li>Recuerda pasajes particulares</li> <li>Reconoce el significado por el contexto</li> </ul>	<b>Cuestionario</b>	<b>Alto</b> <b>Medio</b> <b>Bajo</b>
			<b>Inferencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce causalidad y consecuencia</li> <li>Infiere el tema del texto</li> <li>Establece conclusiones</li> <li>Infiere la intención comunicativa</li> <li>Infiere el significado de palabras por el contexto</li> <li>Deduca las ideas principales y las secundaria</li> </ul>	<b>Cuestionario</b>	
			<b>Críterial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emite juicio de valor sobre el contenido del texto.</li> <li>Opina acerca de la intención del texto</li> <li>Juzga el contenido de un texto</li> <li>Valora la información implícita del texto</li> <li>Reconoce valores en los actores del texto</li> </ul>	<b>Cuestionario</b>	

### **3.8. Principios éticos**

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales ya que se trabajó con estudiantes. La investigación contó con la autorización correspondiente del director y docentes de la institución educativa.

Se mantiene la particularidad, el anonimato de los sujetos investigados, el respeto hacia el evaluado en todo momento y resguardando los instrumentos respecto a las respuestas minuciosamente sin juzgar si fueron las más acertadas para el participante.

La información extraída de los protagonistas o la muestra de estudio se difunde con el consentimiento de los propios actores de la investigación.

## IV. RESULTADOS

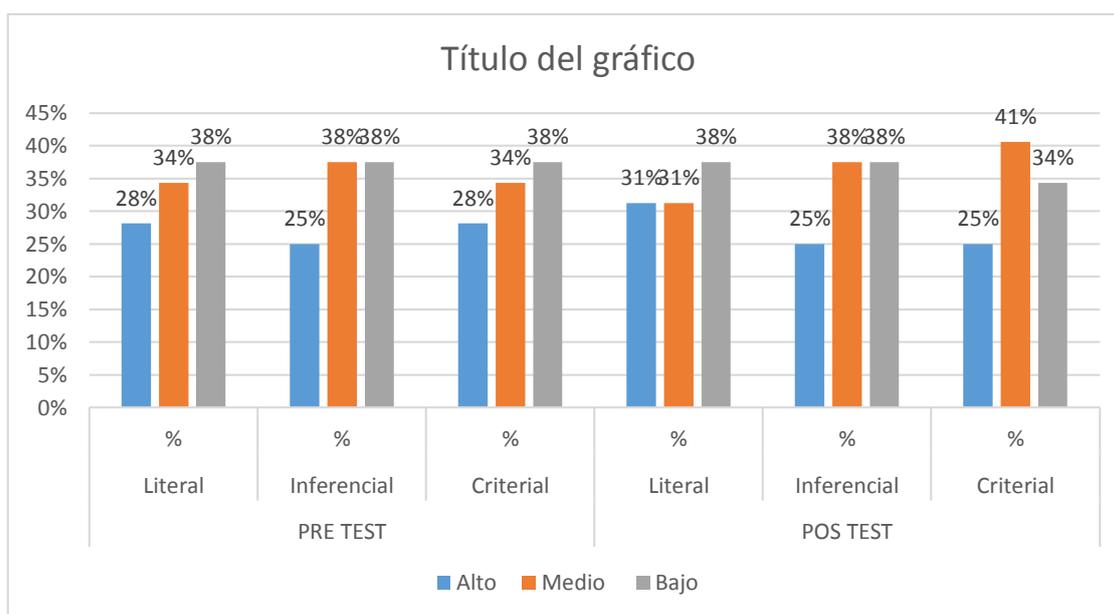
### 4.1. Resultados

*Tabla 7: Comparación de resultados de los estudiantes de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Control en el pre test y pos test*

Nivel	Pre test						Post test					
	Literal		Inferenc.		Criterial		Literal		Inferenc.		Criterial	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	9	28%	8	25%	9	28%	10	31%	8	25%	8	25%
Medio	11	34%	12	38%	11	34%	10	31%	12	38%	13	41%
Bajo	12	38%	12	38%	12	38%	12	38%	12	38%	11	34%
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>										

Fuente: Cuestionario de comprensión lectora

*Gráfico 1: Porcentajes comparativos de los resultados de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Control en el pre test y pos test.*



Fuente: Tabla 07

De acuerdo al pre test se observa que los alumnos respectivamente en las dimensiones: literal, criterial e inferencial se ubican en la categoría alto en 28%, 25% y 28%, en medio presentan un 34%, 38% y 34%; y la mayoría se ubican en el nivel bajo 38%, 38% y 38%. Indicando con esto dificultades en el desarrollo de las dimensiones; Mientras que en el pos test no se evidencian cambios significativos ya que el grupo

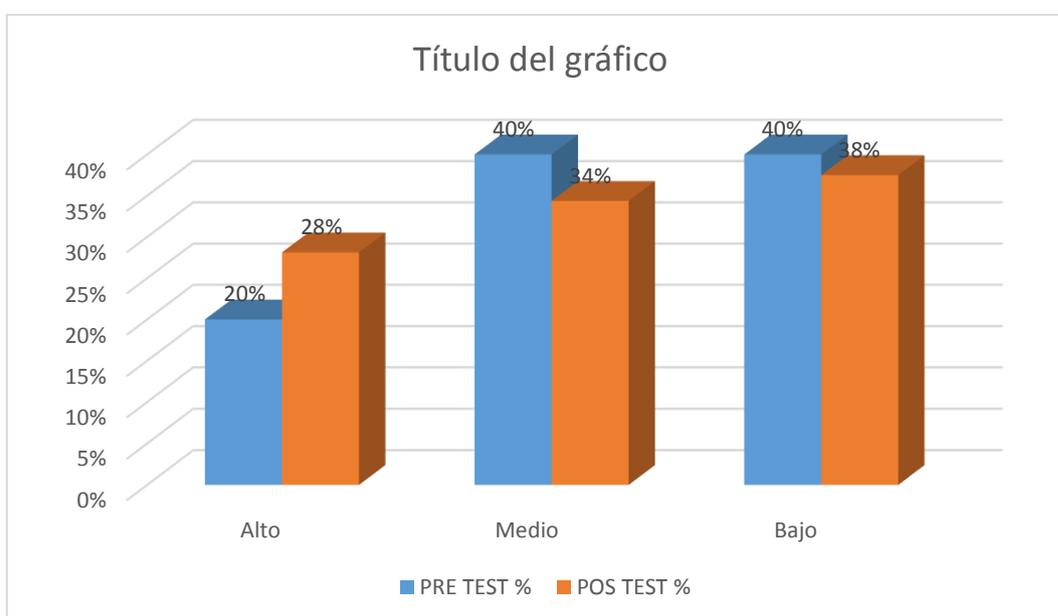
alcanzó una categoría alto de 31%, 25% y 25%; en la categoría medio 31%, 38% y 41% y en el nivel bajo también se ubicaron la mayoría en 38%, 38% y 34% en todas las dimensiones. A partir de estos porcentajes se deduce que en el pre test los estudiantes muestran dificultades en todas las dimensiones, al igual que en el pos test no hubo una diferencia significativa y esto se debe a que no se aplicó ningún correctivo al grupo control.

**Tabla 8: Frecuencias comparativas de los resultados de los estudiantes del grupo control en el pre test y pos test en la comprensión lectora**

Comprensión	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Alto	8	20%	9	28%
Medio	12	40%	11	34%
Bajo	12	40%	12	38%
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fuente: Cuestionario de comprensión lectora

**Gráfico 2: Porcentaje de la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra control en el pre test y pos test**



Fuente: Tabla 8

De acuerdo al desarrollo de la comprensión lectora en general en el grupo control en los dos momentos evaluados se observa que los alumnos en el pre test se ubicaron en

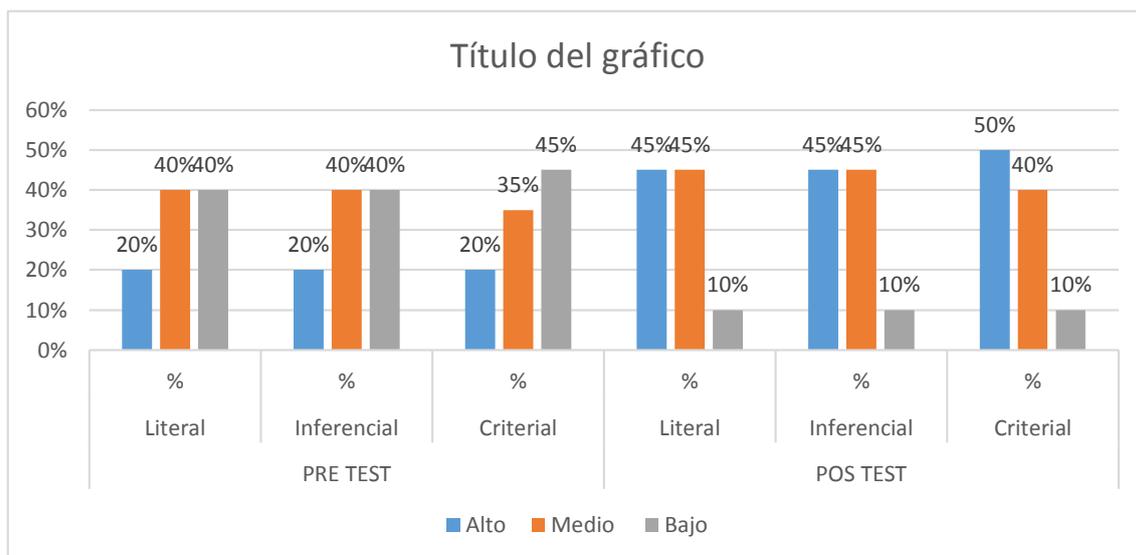
la categoría alto un 20%, medio un 40% y bajo un 40%. En el pos test alto 28%, medio 34% y bajo 38%; y se puede observar que en el Pre Test y Pos Test los resultados son similares y a partir de los resultados se puede deducir que en ambos momentos los estudiantes tienen dificultades para reconocer información textual, inferir información latente y adoptar una posición frente al texto; y esto debido a que no se ha aplicado ningún correctivo.

**Tabla 9: Comparación de resultados de los estudiantes de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Experimental en el pre test y pos test**

Nivel	Pre test						Post test					
	Literal		Inferenc.		Criterial		Literal		Inferenc.		Criterial	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	8	20%	8	20%	8	20%	15	45%	15	45%	17	50%
Medio	12	40%	12	40%	10	35%	15	45%	15	45%	13	40%
Bajo	12	40%	12	40%	14	45%	2	10%	2	10%	2	10%
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>										

Fuente: Cuestionario de comprensión lectora

**Gráfico 3: Porcentajes comparativos de los resultados de las dimensiones Literal, Inferencial y Criterial del Grupo Experimental en el pre test y pos test.**



Fuente: Tabla 09

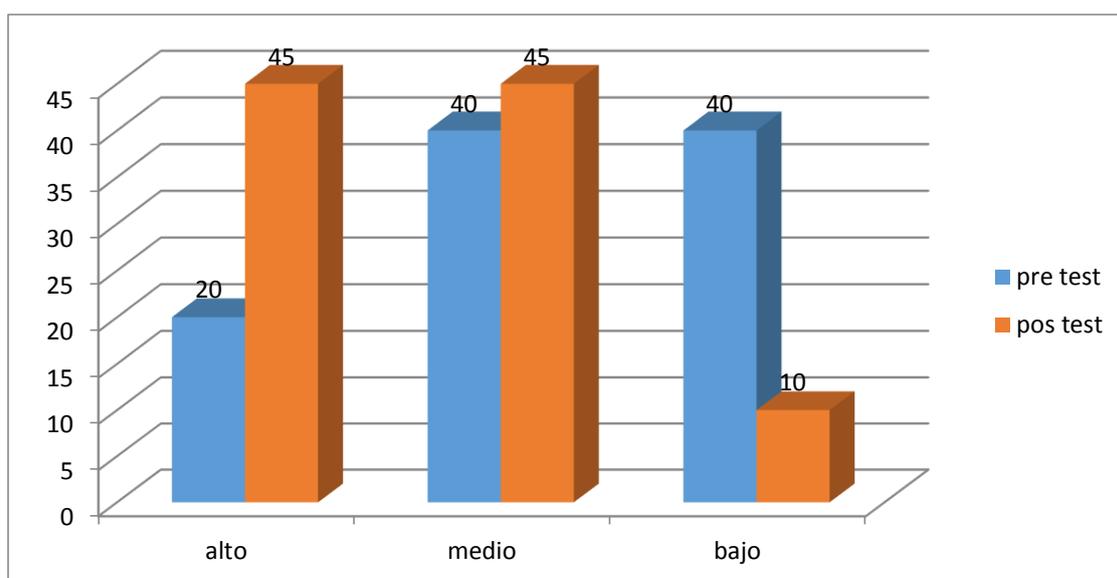
De acuerdo al pre test se observa que los alumnos respectivamente en las dimensiones literal, criterial e inferencial se ubican todos en la categoría alto en un 20%, en medio presentan un 40%, 40% y 20%; y en el nivel bajo presentan un 40%, 40% y 45%. Indicando con esto dificultades en el desarrollo de las dimensiones; Mientras que en el pos test se evidencia una significativa mejora ya que el grupo alcanzó una categoría alto de 45%, 45% y 50%; en la categoría medio 45%, 45% y 40% y en el nivel bajo sólo se ubicaron el 10% en todas las dimensiones. A partir de estos porcentajes se deduce que en el pre test los estudiantes muestran dificultades en todas las dimensiones, mientras que en pos test hubo una diferencia significativa y esto gracias a la aplicación del programa.

**Tabla 10: Frecuencias comparativas de los resultados de los estudiantes del grupo experimental en el pre test y pos test en la comprensión lectora**

Comprensión	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
Alto	8	20%	15	45%
Medio	12	40%	15	45%
Bajo	12	40%	2	10%
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Cuestionario de comprensión lectora

**Gráfico 4: Porcentaje de la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra experimental en el pre test y pos test**



Fuente: Tabla 10

De acuerdo al desarrollo de la comprensión lectora en general en el grupo experimental en los dos momentos evaluados se observa que los alumnos en el pre test se ubicaron en la categoría alto un 20%, medio un 40% y bajo un 40%. En el pos test alto 45%, medio 45% y bajo 10%. A partir de los resultados se puede deducir que en el pre test los estudiantes tenían dificultades para reconocer información textual, inferir información latente y adoptar una posición frente al texto; situación que se observa que cambia en el post test porque los estudiantes muestran capacidades para comprender textos en los tres niveles.

**Tabla 11: Comparación de Puntuaciones de los estudiantes del Grupo Experimental y de Control en el pre test y pos test de la comprensión lectora**

	GRUPO		Estadístico
PRE_TEST	GE	Media	11,16
		Desviación estándar	4,349
		Mínimo	4
		Máximo	17
		Rango	13
	GC	Media	10,94
		Desviación estándar	4,392
		Mínimo	4
		Máximo	17
		Rango	13
POS_TEST	GE	Media	14,91
		Desviación estándar	2,798
		Mínimo	8
		Máximo	18
		Rango	13
	GC	Media	11,16
		Desviación estándar	4,523
		Mínimo	4
		Máximo	17
		Rango	13

Fuente: Puntajes de Pre y Pos Test

Vemos que en el pre test ambos grupos tienen promedios similares lo que se demostrará más adelante en las pruebas de hipótesis; en cambio en el pos test ambos grupos tienen promedios diferentes, siendo el del grupo experimental significativamente mayor y esto gracias a la aplicación del programa, lo que se demostrará más adelante en las pruebas de hipótesis

## Contrastación de Hipótesis

Para la contratación de la hipótesis se tuvo en cuenta los resultados del pre y post test trabajados en el procesamiento de los software SPSS en la versión 23 dando una significación de 0,05 (5%).

En primer lugar se determinó si los datos muestran una distribución normal. Para tal efecto se empleó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, con la significancia de 0,05 (5%) siendo los resultados los siguientes:

**Tabla 12: Prueba de normalidad de los resultados del Grupo Experimental y de Control en el pre test y pos test de la comprensión lectora**

	GRUPO	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE_TEST	GE	,141	32	,106	,918	32	,018
	GC	,132	32	,167	,904	32	,008
POS_TEST	GE	,134	32	,150	,894	32	,004
	GC	,139	32	,119	,904	32	,008

a. Corrección de significación de Lilliefors

De los resultados se observa que ninguno pasa la prueba de normalidad, puesto que el sig de los grupos experimental y control son menores que 0,05, por tanto la prueba de diferencia de resultados que se aplicó fue la U de Mann-Whitney cuyos resultados fueron los siguientes:

**Tabla 13: Estadísticos de Prueba de los resultados del Grupo Experimental y de Control en el pre test y pos test de la comprensión lectora**

	PRE_TEST	POS_TEST
U de Mann-Whitney	487,500	252,500
W de Wilcoxon	1015,500	780,500
Z	-,331	-3,505
Sig. asintótica (bilateral)	,741	,000

Fuente: Tabla 11

De la anteriormente se infiere que existe que en el pre test ambos grupos partieron en las mismas condiciones, puesto Sig es mayor que 0,05; en cambio en el Pos Test existe diferencia significativa en la información obtenida de la prueba de salida en contraste con los resultados del grupo control, evidenciando un nivel de significancia menor de 0,05; por lo que se deduce que el programa de estrategias metacognitivas mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la muestra experimental.

#### **4.2. Análisis de resultados**

Para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra seleccionada en la evaluación de inicio se utilizó como instrumento para recoger la información el cuestionario. Este tuvo 20 interrogantes correspondientes a los niveles literales, inferencial y crítico. La técnica fue la encuesta y se aplicó a 32 estudiantes tanto del grupo experimental como del grupo de control en los que se aprecia la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel bajo.

La información obtenida mostró que los estudiantes evidencian bajo nivel de comprensión. Las dificultades que mostraron fue la falta de capacidad para la comprensión de los textos. Con esto se deduce que los estudiantes no poseen estrategias que les permita desarrollar su comprensión. Asimismo se infiere que existe poca presencia de la actividad lectora en el aula; así como de manera extensiva.

La información de los resultados confirman lo que Mendoza (2012) encontró en su investigación denominada “La aplicación de talleres de lectura, basado en el enfoque del aprendizaje significativo, utilizando recursos impresos, en el área de comunicación, mejora la comprensión de textos literarios, en los estudiantes del primer año de la Institución Educativa N° 80004 Trujillo, en el año 2012.” En este trabajo los 22 participantes de la evaluación de entrada evidenciaron un nivel bajo de comprensión lectora con un 55% del nivel deficiente, el 45% obtuvo un nivel regular. Estos resultados mostraron las dificultades que tienen los estudiantes en la comprensión de textos.

Para aplicar el programa con estrategias metacognitivas se tuvo en cuenta el enfoque constructivista, los recursos impresos, el diseño de sesiones con los procesos

planificación, monitoreo y evaluación teniendo en cuenta los indicadores de las variables dependiente e independiente.

Los resultados encontrados lo confirma Oviedo (2014) quien en su investigación denominada “La aplicación de talleres de lectura basado en el enfoque constructivista utilizando material impreso, para la mejora del logro de aprendizaje de la comprensión lectora de los alumnos del 6° grado “B” de educación primaria de la IE N° 88024 “Las Brisas” distrito de Nuevo Chimbote durante el año 2014”; que aplicó en 15 sesiones a 18 participantes encontró que el 56% del grupo evidenciaron una calificación en el nivel A; el 33% alcanzó una calificación del nivel B y en el nivel C se ubicaron el 22% restante. En la aplicación de la quinceava sesión se evidenció la evolución de resultados favorables a la comprensión lectora en el grupo participante. En esta evaluación el 89% de los estudiantes alcanzaron la calificación A; y el 11% una calificación B demostrando la migración hacia los niveles A y B.

Este resultado evidencia de modo objetivo la eficacia del programa de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primaria.

Ante este hallazgo Careaga et al (2006) explica que las estrategias metacognitivas aplicadas en los procesos de la clase “promueven el hábito lector, disfrute de la lectura y escritura como formas de comunicación y enriquecimiento cultural, la utilización de la lectura para generar nuevos aprendizajes a partir de la comprensión y análisis de la lectura de textos diversos, y desarrolla una motivación intrínseca para leer en forma participativa y constructiva”.

En este contexto, Barreto (2009) sustenta que “el conocimiento es el resultado de un proceso constructivo que realiza el propio sujeto, en el que puede aprender del medio y de la experiencia escolar, dependiendo de su nivel de desarrollo cognitivo”.

A partir de esta discusión se concluye que la construcción y presentación del sentido en la comprensión del texto se debe gracias a los procesos interactivos que se dan entre el lector, la información y el medio con los objetivos orientados a la comprensión y resultados de la comprensión de manera eficaz.

Es preciso determinar que el planteamiento base de la metacognición aplicado a la comprensión lectora es la metacompreensión. Este proceso sigue la planificación que consiste en determinar los saberes previos, las anticipaciones, las hipótesis a partir de los paratextos. El monitoreo que es la contrastación de las hipótesis y la construcción y representación del texto de manera activa por el estudiante. Seguir y alcanzar las metas en este proceso implica que el lector debe dominar esquemas previos que le permitan construir significados sobre lo que lee. El proceso de evaluación no es más que la valoración de lo que aprendió y la reflexión sobre sus procesos desarrollados para alcanzar la comprensión.

Por otro lado están los recursos como el material de las lecturas que debe tener rasgos específicos acorde a la categoría del estudiante (necesidades, contexto, adecuación, ritmo de aprendizaje) para que se adquiera el conocimiento nuevo. “(...) le permite poner en práctica (...) procesos de individualización, particularmente en determinados aprendizajes de dominio, como la lectura [...]” Paredes y Alba, 2005).

Para evaluar los productos de la aplicación de las estrategias metacognitivas a los estudiantes de la muestra se realizó a través de una evaluación de salida cuyo instrumento fue el cuestionario compuesto por 20 interrogantes con puntuaciones del 1 hasta el 4. La técnica aplicada fue la encuesta que permitió evaluar a los 32 participantes, de los cuales se el 33,3% alcanzó una calificación destacada; mientras que el 44,4% logró la calificación buena.

Esta información lo confirman Torres (2012) quien ejecutó un trabajo de investigación denominado “Aplicación de talleres de lectura bajo en el enfoque del aprendizaje significativo utilizando material impreso, mejora la comprensión lectora en el área de comunicación de los estudiantes del 6° grado “B” de educación primaria de la IE N° 88100 “Inmaculada Concepción” de la provincia de Casma en el año 2012”. En este trabajo los estudiantes evaluados mostraron un resultado de 75% que los ubicó en el nivel A, el 25% alcanzó la calificación B, no presentando ningún elemento en el nivel C. Evidenciando la mejora favorable al grupo de estudiantes que mejoraron su comprensión lectora.

### **Respecto a la hipótesis:**

Para la contrastación de la hipótesis se procedió a procesar los resultados de las evaluaciones de entrada y salida tanto para el grupo experimental como del grupo control, para ello se empleó la prueba de diferencia de resultados de Mann-Whitney, de acuerdo a los resultados se infiere que en el Pos Test existe diferencia significativa en la información obtenida de la prueba de salida en contraste con los resultados del grupo control, evidenciando un nivel de significancia menor de 0,05; por lo que se deduce que el programa de estrategias metacognitivas mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la muestra experimental.

Los resultados expuestos son confirmados por Chiquitucto (2012) quien ejecutó una investigación denominada “Aplicación de taller de lectura basado en el enfoque constructivista utilizando material impreso, mejora el logro de aprendizaje en la comprensión lectora en el área de comunicación de los estudiantes del 5° grado “B” de educación primaria de la IE N° 88232 “Nuestra Virgen María” Chimbote durante el segundo bimestre en el año 2011”; quien trabajó con 21 participantes y al final en las conclusiones sustenta que existe significancia entre los resultados de la evaluación de entrada y salida y que los estudiantes mejoran sus aprendizajes en comprensión lectora.

## V. CONCLUSIONES

1. La evaluación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra experimental y control a través de la prueba de entrada, nos dan como resultado un nivel problemático para ambas variables; expresado por la falta de capacidad para comprender lo que leen; y está evidenciado por los resultados obtenidos en el pre test del grupo experimental y control con similares resultados: con nivel alto un 20%, nivel medio con un 40%, nivel bajo con un 40%, mostrando dificultades para reconocer información textual, inferir y adoptar una posición frente al texto leído.
2. Para el diseño del programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo se tuvo en cuenta las estrategias de los procesos de planificación, monitoreo y evaluación que se insertó en cada una de las sesiones de aprendizaje planificadas con el fin de revertir las dificultades comprensivas que evidenciaban los estudiantes.
3. Al evaluar la aplicación del programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo evidenció mejoras en las capacidades comprensivas de los estudiantes situación que se mostró en el pos test ubicándose el grupo experimental en la categoría alto con 45%, medio con 45% y bajo 10%. A diferencia del grupo de control que se mantuvo en categoría alto con 28%, medio con 34% y bajo con 38%.
4. Al comparar los resultados en el Pre test se demuestra que ambos grupos de la muestra de estudio parten de las mismas condiciones ( $p > 0,05$ ), en cambio en el post test se evidenció que los estudiantes del Grupo experimental sí mejoraron sus capacidades comprensivas gracias a la aplicación del programa de estrategias metacognitivas con respecto al grupo de control que no se les aplicó, por cuanto en la medición del nivel de significancia entre los resultados de las dos mediciones expresaron 0,000 siendo que  $p < 0,05$  entonces se demostró que SÍ existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos en el Post test del Grupo Experimental sobre el Grupo Control,

por lo que se demuestra la hipótesis que la aplicación de estrategias metacognitivas si mejora la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I. E. N° 10011 del distrito de José Leonardo Ortiz, Chiclayo

## ASPECTOS COMPLEMENTARIOS

Las instituciones educativas deben tener en cuenta que es de necesidad primordial que se orienten todas sus actividades educativas a la práctica de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de las capacidades comprensivas para que los estudiantes mejoren su rendimiento académico en las demás áreas del currículo.

Los investigadores tener en cuenta la inclusión de talleres con la participación de los padres de familia en los programas de estrategias metacognitivas para concientizarlos sobre la importancia de las estrategias metacognitivas para mejorar la tarea educativa del niño debido que el uso de este tipo de estrategias es transversal e interdisciplinario. .

Los directores de las UGELES tener en cuenta que se debe evaluar sostenida y periódicamente los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora si se quiere desarrollar en los niños las capacidades de comprensión.

Los investigadores desarrollar mediciones comparativas para determinar influencias causales con la finalidad plantar acciones de mejora para desarrollar la comprensión de textos a partir de la información proporcionadas en los hallazgos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: ECOE.
- Araujo, R. (2016). *Metacomprensión lectora en estudiantes de educación media general en el liceo nacional bolivariano "Batalla De Carabobo" Municipio San Carlos, Estado Cojedes. San Carlos estado Cojedes, Venezuela: Universidad Bolivariana*. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/3251>
- Arriagada, D. (2014). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora, mediante la integración de tablets*. Santiago, Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133937/TESIS%202014\\_Daniela%20Arriagada.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133937/TESIS%202014_Daniela%20Arriagada.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Beltrán, J. y Genovard, C. (2000). *Psicología de la Instrucción I: Variables y Procesos Básicos*. Madrid. Síntesis.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Universidad de Barcelona - Graó.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la Metacognición*. España: Mensajero.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas acl (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Carrasco, J. (2000). *Cómo aprender mejor, estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones RIALP S. Á.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: ECOE.
- Cohen, W. (2008). *En Clase Con Drucker. Diecisiete lecciones magistrales*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión de lectura*. Madrid. Visor Distribuciones S.A.
- Dominguez, J. (2015). *Manual de metodología de la investigación científica. Chimbote, Perú: ULADECH*. Recuperado de: [https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2016/01/Manual\\_metodologia\\_investigacion\\_ebevidencia.pdf](https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2016/01/Manual_metodologia_investigacion_ebevidencia.pdf)

- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - CIDE.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Huertas, A. Vesga, G. y Galindo, M. (2014). *Validación del instrumento 'inventario de habilidades metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos*. Bogotá: Universidad Antonio Nariño
- Iglesias, M. y Supo, C. (2017). *Programa de actividades interactivas multimedia para el desarrollo del nivel de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de educación primaria de una institución educativa privada de Chiclayo, 2014*. Chiclayo, Perú: UCSTM. Recuperado de: <http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/1794>
- Laguna y Trujillo (2017). *Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff de Huari, 2014*. Tesis de maestría. Lima, Perú: Univesidad Católica Sedes Sapientiae. Recuperado de: [http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/562/Laguna\\_Trujillo\\_tesis\\_maestria\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/562/Laguna_Trujillo_tesis_maestria_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mayor, J. et al. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.
- Mendoza, A. (Coord.). (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación (2015). ECE Evaluación Censal de estudiantes. Lima: UMC. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015/>
- Ministerio de Educación (2016). ECE Resultados de la Evaluación censal de estudiantes. Lima: UMC. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Ministerio de Educación (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Lima: Talleres de impresión Minedu

- Montenegro, S. (2007). *Programa de lectura en niños de cuarto grado de educación primaria de la I. E. Juan XXII de la ciudad de Ica*. Perú: UG.
- Montoya, N. (2019). *Modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la capacidad de comprensión inferencial de los alumnos del III ciclo de la especialidad de educación física en el área de comunicación del ISEP "Sagrado Corazón de Jesús" del distrito de José Leonardo Ortiz de la provincia de Chiclayo*. Lambayeque, Perú: UNPRG
- Mormontoy, V. (2018). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de los cuatro primeros semestres de la carrera profesional de historia de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional de San Antonio Abad Del Cusco*. Perú: Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Tesis de maestría. Recuperado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/1502/BC-TESTMP-337.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murcio, A. (2013). *Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Narcea.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso* (3a ed.). Bogotá: ECOE.
- OCDE. (s/f). *¿...el programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve?* Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.
- OCDE (2016). *Educación en Colombia: aspectos destacados 2016*. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- OCDE (2015). *Resultados Clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ortiz, E. (2007) *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?* Colección pedagógica 97. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- Parra, D. (2005). *La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición*. Disponible en <http://www.google.com/competencia>.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Pueblo Libre: Firmart S. A. C.

- Puente, A.; Poggioli, L. y Navarro, A. (1995) . *Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y Perspectivas*. Venezuela: McGraw – Hill/Interamericana.
- Pressley, M. (2000). *Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon*. In D. Pearson, & R. Barr, *Handbook of Reading Research*. New York.
- Pinzás, J. (2001). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima. Fondo Editorial PUCP.
- Pinzás, J. (2006). *Leer pensando*. Lima. Fondo Editorial PUCP.
- Ricaldi, J. (2018). *Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Politécnico Regional Del Centro – Huancayo*. Perú: Universidad Nacional de Huancavelica. Recuperado de: <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1905/TESIS-SEG-ESP-EDUC-2018-RICALDI%20MORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rimari, W. (2007). *Qué es y cómo desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Asociación Cultural “San Jerónimo” recuperado de: [http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/COM-LEC\\_QUE\\_ES\\_Y\\_COMO\\_DESARROLLARLA.pdf](http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/COM-LEC_QUE_ES_Y_COMO_DESARROLLARLA.pdf).
- Rodríguez, et al (2016). *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a06.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1998). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Recuperado de: <http://www.urp.edu.pe/pdf/psicologia/publicacion-02.pdf>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. GRAO. 11va Edición.
- Stella, G. (2007). *Investigación en la textualidad y cognición en lectura y escritura*. Cali. Colombia. Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias de la Universidad del Valle.
- Uría, M. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos* (2a ed.). Madrid: Narcea.
- Vega, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Cronograma de trabajo

CRONOGRAMA DEL AÑO 2019							
N°	ACTIVIDAD	jul	ago	set	oct	nov	dic
<b>FASE DE PLANEAMIENTO</b>							
1	Revisión de bibliografía	X	X	X			
2	Elaboración del proyecto	X	X	X			
3	Presentación del proyecto		X	X			
4	Implementación del proyecto		X	X			
<b>FASE DE EJECUCIÓN</b>							
5	Registro de datos		X	X			
6	Procesamiento de datos			X	X		
7	Análisis estadístico de datos			X	X		
8	Análisis e interpretación				X	X	
<b>FASE DE COMUNICACIÓN</b>							
10	Elaboración del informe				X	X	
11	Presentación del informe final.					X	

### ANEXO 2: Presupuesto

Presupuesto desembolsable (Estudiante)			
Categoría	Base	% o Número	Total (S/.)
<b>Suministros (*)</b>			
• Impresiones	0,20	500	100
• Fotocopias	0,05	4320	216
• Empastado	30	3	90
• Papel bond A-4 (500 hojas)	0,05	500	25
• Lapiceros	0,50	10	5
<b>Servicios</b>			<b>436</b>
• Uso de Turnitin	50.00	2	100
<b>Sub total</b>			<b>100</b>
<b>Gastos de viaje</b>			
• Pasajes para recolectar información	10	20	200
<b>Sub total</b>			<b>200</b>

<b>Total de presupuesto desembolsable</b>			<b>736</b>
<b>Presupuesto no desembolsable (Universidad)</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Base</b>	<b>% o Número</b>	<b>Total (S/.)</b>
<b>Servicios</b>			
• Uso de Internet (Laboratorio de Aprendizaje Digital - LAD)	30.00	4	120.00
• Búsqueda de información en base de datos	35.00	2	70.00
• Soporte informático (Módulo de Investigación del ERP University - MOIC)	40.00	4	160.00
• Publicación de artículo en repositorio institucional	50.00	1	50.00
<b>Sub total</b>			<b>400.00</b>
<b>Recurso humano</b>			
• Asesoría personalizada (5 horas por semana)	63.00	4	252.00
<b>Sub total</b>			<b>252.00</b>
<b>Total de presupuesto no desembolsable</b>			<b>652.00</b>

### **Financiamiento**

El proyecto será financiado por el mismo responsable de la presente investigación.

## **ANEXO 3: Cuestionario para evaluar el nivel de comprensión de textos**

**Fuente: Propuesto por** César Hugo Vega Vásquez (2012), adaptado por el tesista.

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Objetivo: Identificar el nivel de desarrollo de la comprensión de textos en estudiantes de sexto grado.

### **Instrucciones:**

- Antes de desarrollar la prueba, lee atenta y comprensivamente lo que se te pide en cada enunciado y evitar cometer errores.
- Debes ser muy preciso y concreto en tus respuestas, por lo que debes limitarte solo a los espacios diseñados.
- Tus respuestas deben ser escritas con lapicero de tinta azul o negra, no con lápiz.

INDICACIONES: Lee detenidamente las preguntas de los textos que te presento y luego marca la respuesta correcta con una X.

### **TEXTO N° 01**

**Juan:** Sé que mi hijo ya tiene 22 años y que no puedo seguir todo lo que hace, pero en verdad tuve toda la razón del mundo al llamarle la atención el día de ayer. El salió con su novia y volvió a casa a las tres de la mañana.

Es un adulto y ya trabaja, pero él no puede irse y pretender que nadie va a preocuparse si pasa la medianoche y no ha dado señales. Vive en mi casa y aún tiene que obedecer mis reglas. Si se va, puede regresar a la hora que desee, pero debe tener la delicadeza de comunicarse conmigo o con su madre para saber a qué hora regresará. No es justo que me haya tenido en vela toda la noche, temiendo lo peor.

**Bertha:** Tú mismo lo has dicho, tiene 22 años. Es absurdo que te hayas quedado en vela esperándolo, solo te hubieras ido a dormir. Tu hijo ya es un hombre y debes confiar en que sabe cuidarse y ha aprendido una que otra cosa en la calle. Entiende, ya va siendo hora de que sueltes un poco las riendas con él y que te saques de la cabeza esa imagen de muchacho pequeño que se te ha quedado, en cualquier momento decide irse de casa y empezar una vida con su novia. Llamarle la atención estaba bien cuando era un imberbe de 16, ahora no.

### **NIVEL LITERAL**

1. El hijo tiene:
  - a. La razón
  - b. Una madre
  - c. 22 años
  - d. La osadía de salir
  
2. El hijo volvió:

- a. A media noche
  - b. De madrugada**
  - c. Muy tarde
  - d. Al anochecer
3. La secuencia de los hechos en que aparecen en el texto es la siguiente

- \_\_\_ Ya no se puede llamar la atención.
- \_\_\_ El padre le regaña
- \_\_\_ El hijo salió
- \_\_\_ La mamá no está de acuerdo

4. La salida del hijo generó:
- a. Que el padre lo castigara
  - b. Que la novia no estuviera de acuerdo
  - c. Que existirá un diálogo controversial**
  - d. Que la mamá estuviera de acuerdo.

5. El término **imberbe** significa en el texto.
- a. Joven
  - b. Irresponsable
  - c. Niño
  - d. Adolescente**

6. La frase **sueltes un poco las riendas** en el texto significa que:
- a. El padre debe aconsejar a su hijo
  - b. Ser más flexible con su hijo**
  - c. Tratarlo como a un vecino
  - d. Tener confianza con su hijo.

### **NIVEL INFERENCIAL**

7. Señale la opción que debilitaría a Juan:
- A) Su hijo dijo que volvería tarde al salir de casa y que estaría en casa de su novia, ya que era el cumpleaños de ella y quería celebrar.
  - B) Su hijo estuvo llamando al celular de su padre para decir que llegaría a las tres, pero este lo tenía apagado, por otro lado, el teléfono de la casa estaba mal colgado.**
  - C) Su hijo es un muchacho trabajador que merece divertirse. Si llegó tarde y ebrio, no es ya labor del padre corregirlo.
  - D) Su hijo llegó a las tres de la mañana porque se le pasó la hora y pensó que no sería tan grave llegar tan tarde, después de todo, no le pasó nada.
8. Señale el punto de discrepancia central entre Juan y Bertha:
- A) Si es adecuado cuidar con celo a un hijo, cuando este ya pasó la mayoría de edad.
  - B) Si es dable molestar con minucias como la hora de llegada a un muchacho que ya trabaja y podría casarse.
  - C) Si Juan hizo bien al quedarse en vela y esperar a su hijo mayor de edad.

- D) Si Juan hizo bien al llamarle la atención a su hijo por haber llegado tarde.
9. El tono que Juan uso con su hijo fue:
- A) Increpante
  - B) Sarcástico
  - C) Mordaz
  - D) Despectivo
10. Señale la intención de Bertha:
- A) Exponer, con argumentos, que Juan no es el buen padre que piensa.
  - B) Darle a entender a Juan que cierto acto para con su hijo ya no es adecuado.
  - C) Reclamar una mala actitud de su esposo e indicar que los hijos crecen.
  - D) Ironizar sobre la edad del hijo de Juan y las actitudes que el último aún mantiene.
11. La actitud de Juan puede definirse como la de:
- a. Padre amoroso
  - b. Padre abnegado
  - c. Padre sobreprotector
  - d. Padre preocupado
12. De acuerdo a la frase “Tu hijo ya es un hombre y debes confiar en que sabe cuidarse ...” el término subrayado significa:
- a. Que tiene experiencia
  - b. Que se conoce amigos
  - c. Que ya regresa solo
  - d. Que ha crecido.
13. Una idea principal que se presenta al iniciar el discurso de Juan es:
- a. La salida del hijo con la novia
  - b. La llamada de atención
  - c. La culpabilidad de la llamada de atención
  - d. El sentimiento de culpa.
14. Una idea secundaria sería:
- a. Los padres son buenos
  - b. Los hijos se olvidan de los padres
  - c. Para los padres los hijos siguen siendo igual
  - d. La madre es moderna



15. La frase “comenzar mejor el día” lleva implícito:
- Solidaridad
  - Bienestar**
  - Salud
  - Vida
16. El eslogan:
- Refleja la superstición a quien va dirigido.
  - La oferta y la demanda del pueblo
  - Refleja bienestar y superstición**
  - El bajo costo del producto.
17. La flor en la taza de café tiene una cualidad de:
- Sensibilidad
  - Delicadeza**
  - Pureza
  - Dulzura
18. El biotipo seleccionado en la propaganda refleja ser :
- Clasista**
  - Sensible
  - Simbolista
  - Atractiva
19. El lenguaje de la propaganda permite observar que:
- Ordena que tomen café
  - Es imperativo para el lector.**

- c. Invita a tomar el café
  - d. En envolverte para la compra.
20. Los colores utilizados tienen una importancia porque:
- a. Se relaciona con la noche que es el café
  - b. Hace juego con el precio de chiguan
  - c. Se relaciona con el color del café.
  - d. Se relaciona con la figura del biotipo.

## **ANEXO 4: PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

### **1.1. Denominación**

**Comprendemos utilizando estrategias metocognitivas**

### **1.2. Fundamentación**

El presente programa tiene como finalidad desarrollar parte de la competencia “comprender diversos tipos de textos escritos en lengua materna.” Se ha seleccionado capacidades y organizado los desempeños teniendo como documentos orientadores al Currículo Nacional de educación básica y los niveles e logro.

Según el Minedu (2016) la competencia “Comprende diversos tipos de textos escritos en lengua materna” Para que se construya el significado de un texto “Es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, [...] conoce e interactúa con contextos socioculturales distintos al suyo. (p. 46).

El desarrollo de este programa es una respuesta a las dificultades localizadas en los estudiantes en mención, identificada con un diagnóstico. Asimismo se aplica estrategias metacognitivas que parte de la explicación (planificación, monitoreo y evaluación), aplicación del modelado y el uso de la práctica dirigida para que el estudiante tenga la oportunidad de aplicar sus conocimiento adquiridos a nuevas situaciones observadas por el docente.

### **1.3. Objetivos**

#### **General**

Proponer un programa de estrategias metacognitivas orientada a desarrollar la comprensión de textos.

#### **Específicos**

- Diseñar un programa basado en estrategias metacognitivas a fin de mejorar la comprensión de textos.
- Validar la propuesta mediante la aplicación de la misma en comparación de resultados de Pre y pos test.

#### 1.4. Propósitos

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comunicación	Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	<b>Literal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recupera identificación explícita.</li> <li>• Subrayado de información textual.</li> <li>• Reconocimiento marcas explícitas de los textos.</li> <li>• Reconocen significados de imágenes en el texto.</li> <li>• Reconocen detalles de los textos que leen.</li> </ul>	Cuestionario  Lista de cotejo abierta
		<b>Inferencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen las ideas y temas del texto.</li> <li>• Interpretan frases a partir del contexto del texto.</li> <li>• Infieren información a partir de las marcas de las imágenes que presenta el texto.</li> <li>• Proponen ideas de temas, títulos y propósitos.</li> </ul>	
		<b>Crítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa opiniones sobre el texto presentado.</li> <li>• Enjuicia teniendo en cuenta una escala de valores.</li> <li>• Opina sobre la forma del texto.</li> <li>• Enjuicia la consistencia de ideas.</li> </ul>	

#### 1.5. Estrategias Meta cognitivas a aplicar:

##### Planificación

- Organiza el tiempo en razón de mis tareas.
- Determina objetivos antes de iniciar una tarea.
- Piensa y lee para previamente de resolver las dificultades de una tarea

### Monitoreo

- Se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.
- Tiene en cuenta opciones estratégicas para resolver los problemas de comprensión textual.
- Mientras lee se da cuenta que las estrategias permiten comprende el nuevo texto

### Evaluación

- Cuando termina un examen o tarea es consciente como le ha ido.
- Cuando termina de leer es consciente de haber alcanzado el máximo de mis objetivos propuestos.
- Al término de la lectura elabora productos como resúmenes, síntesis.

## 1.6. Sesiones de Aprendizaje:

Nº	TITULO	CONTENIDOS	Indicadores
1	Comprendemos textos extrayendo los temas e ideas del texto	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia.            Planteamiento de los acuerdos de convivencia.            Se les informa sobre los objetivos y fines del programa.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para comprender los textos: Determinar los temas e ideas principales.</li> <li>• Se anticipa a partir del título “Los gallinazos sin plumas”.</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos extraer el tema y las ideas fuerza del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen un fragmento del texto “Los gallinazos sin plumas”. Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para subrayar las ideas principales e inferir los temas: principal y secundarios.</li> <li>• Luego se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten comprende el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora una línea de tiempo sobre las acciones del fragmento leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa el espacio, tiempo, actores</li> <li>• Secuencia los sucesos y hechos</li> <li>• Recuerda pasajes particulares</li> <li>• Infiere el tema del texto</li> </ul> <p>Deduce las ideas principales y las secundaria</p>

2	Utilizamos estrategias metacognitivas para extraer información textual	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para comprender los textos: reconocer información textual.</li> <li>• Se anticipa a partir del título “El niño de junto al cielo”.</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos extraer secuencias, significados y estructura del fragmento del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen un fragmento del texto “El niño de junto al cielo”.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para subrayar secuencias, significados y estructura textual.</li> <li>• Luego se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten comprender el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora una síntesis sobre las acciones del fragmento leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa el espacio, tiempo, actores</li> <li>• Secuencia los sucesos y hechos</li> <li>• Recuerda pasajes particulares</li> </ul> <p>Reconoce el significado por el contexto</p>
3	Inferimos información utilizando estrategias metacognitivas	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para inferir información del texto.</li> <li>• Se anticipa a partir del título “Los peces”.</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos inferir información que no se encuentra en el texto del fragmento del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen un fragmento del texto “Los peces” del cuento “Paco Yunque”.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para resolver un cuestionario con interrogantes de preguntas inferenciales: léxicas, causa efecto, generalización . Subrayan los indicios que permite inferir información.</li> <li>• Luego se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten comprender el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a al nivel inferencial de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora un resumen con las acciones del fragmento leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce causalidad y consecuencia</li> <li>• Establece conclusiones</li> <li>• Infiere el significado de palabras por el contexto</li> </ul>
4	Emitimos juicios de valor sobre el texto que leemos.	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para comprender los textos: emitir juicios de opinión sobre la información textual.</li> <li>• Se anticipa a partir del título de una noticia..</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos emitir juicios de valor en torno al texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen una noticia de la realidad nacional.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para subrayar ideas fuerza y debaten sobre los acontecimientos del día: los pro y los contra. .</li> <li>• Luego en una ficha anotan se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten llegar a la comprensión del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juzga el contenido de un texto</li> <li>• Valora la información implícita del texto</li> <li>• Reconoce valores en los actores del texto</li> </ul>

		<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>Elabora una síntesis sobre las acciones del fragmento leído.</li> </ul>	
5	Reconocemos información textual utilizando estrategias metacognitivas	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>Se plantea los objetivos para comprender los textos: reconocer rasgos de personajes, lugares y objetos de la información textual.</li> <li>Se anticipa a partir del título del texto. Qué es una descripción, que es un texto descriptivo, que elementos me permiten indicar que es un texto descriptivo.</li> <li>Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos describir aspectos del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leen un texto descriptivo sobre el maracuyá.</li> <li>Leen silenciosamente.</li> <li>Se agrupan para subrayar detalles, espacios, tiempo y otros del texto.</li> <li>Luego en una ficha anotan se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten llegar a la comprensión del texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>Elabora una receta de cocina con maracuyá.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce detalles particulares de los textos.</li> <li>Precisa el espacio, tiempo, actores</li> </ul>
6	Reconocemos información implícita de los textos	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>Se plantea los objetivos para inferir información del texto.</li> <li>Se anticipa a partir del título “un artículo de opinión”.</li> <li>Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos inferir información que no se encuentra en el texto del fragmento del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leen un artículo de opinión de la actualidad sobre la política peruana..</li> <li>Leen silenciosamente.</li> <li>Se agrupan para resolver un cuestionario con interrogantes de preguntas inferenciales: temática, de intención comunicativa y de ideas . Subrayan los indicios que permite inferir información.</li> <li>Luego se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten comprender el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelven interrogantes correspondientes a al nivel inferencial de comprensión de textos.</li> <li>Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>Elabora un resumen del texto leído.</li> </ul>	<p>Infiere el tema del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Infiere la intención comunicativa</li> </ul> <p>Deduce las ideas principales y las secundaria</p>
7	Emiten juicios de opinión sobre el Bulling	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>Se plantea los objetivos para comprender los textos: emitir juicios de opinión sobre el bulling..</li> <li>Se anticipa sobre el conocimiento del bulling.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opina acerca de la intención del texto</li> <li>Juzga el contenido de un texto</li> <li>Valora la información implícita del texto</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos emitir juicios de opinión sobre el texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen un testimonio sobre el bullying.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para subrayar ideas fuerza y debaten sobre el bullying: causas, efectos, dificultades y soluciones.</li> <li>• Luego en una ficha anotan respuestas a preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten llegar a la comprensión del texto.</li> <li>• Sustentan sus puntos de vista.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora una nota crítica sobre el texto leído.</li> </ul>	
8	Identificamos información	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para comprender los textos: reconocer información textual.</li> <li>• Se anticipa a partir del título “El circo” y los que intervienen.</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos extraer secuencias, significados y estructura del fragmento del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen el fragmento del texto “El circo”.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para subrayar secuencias, significados y estructura textual.</li> <li>• Luego se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten comprender el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora una síntesis sobre las acciones del fragmento leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa el espacio, tiempo, actores</li> <li>• Secuencia los sucesos y hechos</li> <li>• Recuerda pasajes particulares</li> </ul> <p>Reconoce el significado por el contexto</p>
9	Deducimos información	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para inferir información del texto.</li> <li>• Se anticipa a partir del título “Diles que no me maten”</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos inferir información que no se encuentra en el texto del fragmento del texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen un fragmento del texto “Diles que no me maten”, cuento mexicano.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para resolver un cuestionario con interrogantes de preguntas inferenciales: léxicas, causa efecto, generalización. Subrayan los indicios que permite inferir información.</li> <li>• Luego se hace preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten comprender el texto.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a al nivel inferencial de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora un resumen con las acciones del fragmento leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce causalidad y consecuencia</li> <li>• Establece conclusiones</li> <li>• Infiere el significado de palabras por el contexto</li> </ul>

<p><b>10</b></p>	<p>Emiten juicios de opinión sobre derechos del niño y del adolescente</p>	<p>Se ejecutan las actividades rutinarias: saludo, bienvenida, registro de asistencia. Se analizan los acuerdos de convivencia.</p> <p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta sobre el tiempo que durará la sesión y se motiva a realizar las tareas de comprensión.</li> <li>• Se plantea los objetivos para comprender los textos: emitir juicios de opinión sobre el niño y e adolescente.</li> <li>• Se anticipa sobre el conocimiento que es niño y que es adolescente.</li> <li>• Se plantea el conflicto cognitivo: ¿Podremos emitir juicios de opinión sobre el texto que vamos a leer.</li> </ul> <p><b>Monitoreo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen dos testimonio sobre el trabajo del niño y adolescente.</li> <li>• Leen silenciosamente.</li> <li>• Se agrupan para subrayar ideas fuerza y debaten sobre el bulling: causas, efectos, dificultades y soluciones.</li> <li>• Luego en una ficha anotan respuestas a preguntas si está logrando las metas en comprensión del texto.</li> <li>• Mientras lee y trabajan se dan cuenta que las estrategias permiten llegar a la comprensión del texto.</li> <li>• Sustentan sus puntos de vista.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven interrogantes correspondientes a los niveles de comprensión de textos.</li> <li>• Se autoevalúa reflexionando sobre el proceso de comprensión y las estrategias utilizadas.</li> <li>• Elabora una nota crítica sobre el texto leído.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opina acerca de la intención del texto</li> <li>• Juzga el contenido de un texto</li> <li>• Valora la información implícita del texto</li> </ul>
------------------	--	---	---

## ANEXO 5 REGISTRO DE NOTAS DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA

	ALUMNOS DEL 6TO C 2019	1S	2S	3S	4S	5S	6S	7S	8S	9S	10S	P
1	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2	Anónimo	B	A	B	B	B	A	B	B	B	A	B
3	Anónimo	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A
4	Anónimo	B	B	A	B	B	A	B	B	A	A	B
5	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
7	Anónimo	B	B	B	A	B	B	A	A	B	B	B
8	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9	Anónimo	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A
10	Anónimo	B	B	B	A	A	B	A	B	A	B	B
11	Anónimo	A	B	B	B	A	B	A	B	B	A	B
12	Anónimo	B	C	C	B	C	C	C	C	C	B	C
13	Anónimo	B	A	B	B	B	B	B	A	B	A	B
14	Anónimo	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A
15	Anónimo	B	B	A	A	B	B	A	B	A	B	B
16	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
17	Anónimo	B	B	B	A	B	A	A	B	A	B	B
18	Anónimo	B	B	A	B	B	A	B	B	A	B	B
19	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
20	Anónimo	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
21	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
22	Anónimo	C	C	B	B	A	B	B	A	B	B	B
23	Anónimo	C	C	B	A	B	B	A	B	B	A	B
24	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
25	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
26	Anónimo	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
27	Anónimo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
28	Anónimo	B	B	B	A	B	B	A	B	A	B	B
29	Anónimo	B	B	A	B	A	B	B	B	B	A	B
30	Anónimo	B	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B
31	Anónimo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
32	Anónimo	C	C	B	B	B	C	B	B	B	B	B
	<b>A LOGRADO ESPERADO</b>											
	<b>B EN PROCESO</b>											
	<b>C EN INICIO</b>											
	<i>Prof Miguel Sánchez Torres</i>											

## ANEXO 6: IMÁGENES DE LA APLICACIÓN DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE





