



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Estrategias metacognitivas y comprensión lectora del quinto ciclo
de educación primaria de la Institución Educativa 11107 Caserío
Laypampa, Santa Cruz

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Administración de la Educación

AUTOR:

Hernandez Montero, Teofilo (ORCID: 0000-0002-5395-5308)

ASESOR:

Dr. Montenegro Camacho, Luis (ORCID: 0000-0002-8696-5203)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

CHICLAYO – PERÚ

2019

Dedicatoria

A Dios Todo Poderoso, por haberme permitido culminar con éxito esta tarea emprendida.

A las personas más importantes en mi vida, que me supieron comprender, me dieron la fuerza y empeño para seguir adelante, con cariño y gratitud a mi querida madre.

Teofilo

Agradecimiento

Le doy gracias a Dios, por haberme dado fuerza y valor para terminar mis estudios de especialidad con éxito.

Agradezco también la confianza y el apoyo de mi familia, porque han contribuido positivamente para llevar a cabo esta difícil jornada.

A mis maestros y asesor de la Universidad César Vallejo, por su constante apoyo, y que con sus valiosos aportes, me ayudaron a crecer como persona y como profesional.

A mis colegas de la institución educativa, por su comprensión, cariño, por la gran calidad humana y porque me han brindado el apoyo necesario en la ejecución de mi proyecto de investigación.

Finalmente, a los alumnos y alumnas que han mostrado empeño, interés y constancia durante la aplicación del presente trabajo de investigación, pues, su constante esfuerzo ha servido para llegar a las conclusiones más acertadas, a su vez de gran estímulo para transformar y mejorar mi forma de enseñar.

El autor

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Realidad problemática	1
1.2. Trabajos previos	4
1.3. Teorías relacionadas al tema	6
1.4. Formulación del problema	24
1.5. Justificación	24
1.6. Hipótesis	25
1.7. Objetivos	25
II. MÉTODO	26
2.1. Tipo y diseño de la investigación	26
2.2. Variables	26
2.3. Población y muestra	27
2.4. Técnicas y procedimientos de recolección de datos	27
2.5. Métodos de análisis de datos	28
2.6. Aspectos Éticos	30
III. RESULTADOS	31
IV. DISCUSIÓN	34
V. CONCLUSIONES	37
VI. RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS	39
ANEXOS	36

Índice de tablas

Tabla 1	Nivel estrategias metacognitivas	31
Tabla 2	Nivel de comprensión inferencial y criterial	32
Tabla 3	Puntuaciones obtenidas sobre nivel de estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial	33

Índice de figuras

Fig.1	Nivel estrategias metacognitivas	31
Fig.2	Nivel de comprensión inferencial y criterial	32

RESUMEN

El diseño y aplicación del relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz, se ha realizado como respuesta a la problemática encontrada en esta institución educativa, donde se evidencia un bajo nivel de desarrollo de esta capacidad, con la finalidad de contribuir a que esta situación se revierta a favor de los estudiantes.

Para tal efecto se trabajó con una muestra de 6 estudiantes. El Modelo consistió en la ejecución de 10 actividades de lecturas, basadas en el método indagatorio correspondientes a los contenidos relacionados con lecturas y cuentos.

Luego de aplicado el estímulo, se pudo evidenciar que el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora ha mejorado significativamente, conforme lo doy a conocer en las conclusiones del presente trabajo.

Palabras clave: Estrategias, Metacognitivas, Comprensión, Inferencial, Criterial.

ABSTRACT

The design and application of the relationship between metacognitive strategies and inferential and criterial understanding of the students of the fifth cycle of primary education of the I.E. No. 11107 Laypampa Farmhouse. Santa Cruz, has been carried out in response to the problems found in this educational institution, where there is evidence of a low level of development of this capacity, in order to help reverse this situation in favor of students. For this purpose, we worked with a sample of 6 students. The Model consisted of the execution of 10 reading activities, based on the inquiry method corresponding to the contents related to readings and stories. After applying the stimulus, it was possible to show that the development of reading comprehension ability has improved significantly, as I make known in the conclusions of this work.

Keywords: Strategies, Metacognitive, Comprehension, Inferential, Criterion.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

Según la organización para la cooperación y el desarrollo económico (2000) Las estadísticas mundiales acerca de la lectura no sólo revelan su escaso hábito y de estar nuestras escuelas pobladas de alfabetos funcionales, sino que lo poco que leen no logran comprenderlo, menos procesarlo metacognitivamente; lo que ha conllevado a un proceso gradual de pérdida de la lectura en todos los espacios (aula-hogar).

Trahtemberg (2004) afirma: “El problema de la Comprensión Lectora es una preocupación de muchos países, de tal forma que se ha creado un programa para evaluar a nivel internacional a los alumnos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)”, cuyo objetivo es evaluar a los alumnos que están a punto de finalizar sus estudios básicos, cuál es el nivel de conocimientos y habilidades que han alcanzado para su inmersión en la sociedad del saber.

Trahtemberg (2004) argumenta que la comunidad científica a nivel global está alertando sobre las mencionadas problemáticas, en el que a inicios del siglo XXI los resultados de los exámenes de comprensión lectora y aritmética han sido considerablemente deficientes (p.87).

Trahtemberg (2004, p. 20) señala que el Perú ha sido declarado en Emergencia Lectora, ante esta situación un comentario sobre dicha emergencia sostiene que el Perú es un país que no sobresale en el hábito de lectura. Existen estudios en donde se ha encontrado que los peruanos no alcanzan a leer un libro al año, gran parte de ellos, porque no han tenido una cultura en donde les hayan inculcado la pasión por la lectura, además tienen problemas para comprender e inferir lo que leen, sin embargo, otros porque su condición social no les permite acceder a libros y otras fuentes de información escrita.

Según la evaluación PISA (2012) señala que:

A nivel nacional, lo que parece increíble que ya han pasado más de 10 años de esta emergencia educativa y seguimos ocupando los últimos lugares en la Evaluación PISA, por lo que en nuestro país, se ha ido inculcando la concientización sobre la necesidad de promover el hábito de lectura y mejorar la comprensión de textos.

En los años setenta, aún se centraba en el descifrado de contenido, en el que se inculcaba el saber leer. Sin embargo en la actualidad se reconoce también la importancia que tiene la calidad de la lectura; es decir, la necesidad de la comprensión. Entonces, se concluye: que no hay lectura si no se logra comprender, inferir y dar un punto de vista o comentario del texto leído.

Y los estudiantes encuentran en este proceso una serie de dificultades, porque existen limitaciones en el desarrollo de sus procesos mentales, los mismos que se expresan en sus niveles bajos de comprensión lectora; los mismos, que a su vez, se ven reflejados en los resultados de sus evaluaciones tanto en las aulas como en las evaluaciones que se toman a nivel nacional por el MINEDU.

A nivel local en I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz hemos encontrado facto perceptiblemente la siguiente problemática con respecto al nivel de comprensión en la lectura: no existe un hábito para leer.

Según Solé (2007, pág. 21) señala que:

Esta problemática, concentra la atención de los docentes en los diferentes niveles de educación, debido a que la comprensión de textos es un proceso esencial para lograr el aprendizaje en los diferentes cursos y si los estudiantes solo entienden el proceso de lectura solo para contestar preguntas literarias que plantea el profesor, entonces dicha actividad no está siendo más que una actividad de repetición de información.

Ante ello, en el proceso de lectura, actualmente se está implementando la utilización de estrategias metacognitivas fundamentadas en las teorías del Proceso de Comprensión Lectora que consiste en aplicar estrategias cognitivas y reflexivas antes, durante y después de la lectura, y existen alumnos que ya los están utilizando, con ello aprovechan y optimizan sus tiempos permitiéndoles ser más

eficientes en su proceso educativo. Sin embargo, gran porcentaje de los alumnos, no conocen y no aplican dichas estrategias de comprensión lectora.

Según Solé (2007) señala que en las últimas décadas ha habido una gran deficiencia en el proceso de comprensión lectora y producción de textos por parte de partes de los estudiantes que están saliendo de su educación básica. Un gran número de estudiantes que están en el último año de la escuela no pueden producir o incluso interpretar textos simples como una narración, por ejemplo, hasta hace unos años, la lectura consistía en el simple reconocimiento de letras, sílabas y palabras. Las personas se preocupaban por una buena pronunciación al leer, a menudo bloqueando su comprensión del contenido adquirido, es decir, no salir de la primera etapa del proceso de lectura, no iba mucho más allá del dominio de la pronunciación.

Por ello, es necesario que profesores y educadores propongan a sus alumnos actividades que provoquen la reflexión sobre los textos leídos; temas transversales, para explorar los diferentes niveles de comprensión y tipos de textos. La escuela es sin duda una de las mayores responsables hoy en día de la inserción del llamado lenguaje científico en la sociedad, a través de sus métodos y medios de enseñanza. Según Scoz (1994, p. 151) esto evidencia la necesidad de formar a estos profesionales para que comprendan más claramente el proceso de aprendizaje de los estudiantes y puedan caracterizar lo que realmente se configura como un problema de aprendizaje.

1.2. Trabajos previos

Arrieta (2009), en su disertación "estrategias basadas en cuentos para la mejora de la comprensión de lectura en una IE. de Ecuador. Concluyó que dichas estrategias contribuyen a mejorar los niveles de comprensión literaria, inferencial y crítica, aunque en los primeros tres talleres encontraron que el 85% de los participantes mostraron tener mayor nivel inferencial. Dicha investigación sirve de referencia para esta investigación debido a que los problemas de comprensión de lectura son similares a la problemática aborda. Asimismo es necesario señalar que los cuentos son estrategias pedagógicas para desarrollar el aprendizaje en los niños (p.61).

Márquez & Villadiego (2009), en su trabajo titulada la fábula como estrategia de mejora de la comprensión de lectura en los alumnos del 6to grado de primaria de una IE. de Colombia. Concluyó que el uso de la fábula en la mejora de la comprensión lectora es como una piedra angular para lograr que los niños a pesar de su edad logren comprender y reforzar su capacidad de inferir lo que leen y puedan brindar una crítica del contexto desarrollado en la lectura. Dichas estrategias mediante el uso de fábulas han contribuido de manera significativa a mantener su atención y conservar el interés durante el desarrollo de las actividades lectoras (p.87).

Cubas (2010) en su disertación "actitudes hacia la lectura y la comprensión en alumnos de una IE. de Lima. Dicho estudio correlacional descriptivo fue desarrollado mediante el uso del test de comprensión lectora de complejidad lingüística para determinar el nivel de comprensión lectora en 133 alumnos conformados por 74 varones y 59 mujeres del 6to grado de un colegio público utilizando un muestreo aleatorio simple. La investigación no encontró una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la buena lectura (p.78).

Zarzosa (2011) en su disertación "Propuesta de un programa de comprensión lectora y los alumnos del tercer grado de primaria en un sector socioeconómico medio y bajo en la ciudad de Lima"; concluyó que no existe diferencia significativa en la comprensión de lectura y la clase socioeconómica media y baja, el género tampoco fue una variable que muestre correlación en la comprensión lectora. Asimismo el

nivel de comprensión lectora no mostró un incremento significativo en tres de los cinco resultados en el segundo momento. Los nichos de nivel socioeconómico bajo que formaron parte del grupo experimental lograron mejorar significativamente su comprensión de lectura. (p.15)

Cabrera y Ruiz (2010) cuyo objetivo fue presentar los resultados de una investigación sobre el proceso de lectura/interpretación y producción de textos con alumnos de 9º grado de primaria de una IE de Trujillo, ya que en los últimos años ha habido una profunda dificultad de nuestros alumnos respecto al proceso de producción, lectura/compresión de textos. Para ello se utilizó la investigación bibliográfica, seguida del análisis, síntesis y recreación de las ideas, luego se utilizó el uso de la investigación de campo, en la que se utilizaron preguntas abiertas y cerradas al público, objetivo (docentes y estudiantes) que sintieron o sienten la dificultad en la discusión. Concluyendo que los estudiantes necesitan actividades que les permitan desarrollar su intelecto, ensayos, discursos orales. El resumen escrito, debe estar precedido por prácticas orales que descondensen ideas que permitan a los estudiantes realizar una comprensión de lectura más eficiente.

Mondragón (2011), en su tesis de Maestría titulada “Aplicación de un programa para mejorar el nivel crítico y metacognitivo en la comprensión de lectura de alumnos de una IE. de Chiclayo. Concluye que los contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de la enseñanza son indispensables en las entidades educativas debido a un cambio en la dificultad de lectura y producción textual por parte del alumno. Con ello, se puede mejorar la comprensión lectora utilizando una práctica pedagógica coherente y la mejora de las capacidades sociocognitivas no plenamente desarrolladas.

Vílchez (2010) en su tesis de maestría titulada “Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de una IE. en Chiclayo. Concluye que: El alumno necesita convertirse en un lector habitual, capaz de comprender, interpretar y conocer la lectura coherente y habitual de los centros educativos y otras instituciones educativas, que aprenderá a cuestionar, evaluar y comprender lo que el autor quiere transmitir en los textos.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Comprensión Lectora

En las últimas décadas ha habido una gran deficiencia en el proceso de comprensión lectora y producción de textos por parte de partes de los estudiantes que están saliendo de la escuela primaria e ingresando a la escuela secundaria. Un gran número de estudiantes que están en el último año de la escuela primaria no pueden producir o incluso interpretar textos simples como una narración, por ejemplo, porque hasta hace unos años, la lectura consistía en el simple reconocimiento de letras, sílabas y palabras. Las personas se preocupaban por una buena pronunciación al leer, a menudo bloqueando su comprensión del contenido adquirido, es decir, no salir de la primera etapa del proceso de lectura, no iba mucho más allá del dominio de la pronunciación (Solé, 2004).

Según los estudios de Fisher (2006), la historia de la lectura describe el acto de varias manifestaciones humanas, tales como: en piedras, huesos, corteza de árboles, paredes, monumentos – tabletas, rollos de papiro, códices, entre otros.

Aunque la lectura y la escritura están completamente relacionadas, en realidad es la antítesis de la escritura. En realidad cada uno actúa en diferentes puntos del cerebro. Escribir es una habilidad; la lectura es una aptitud natural. La escritura se originó a partir de una elaboración; la lectura se desarrolló con la comprensión de la humanidad y los recursos de la palabra escrita.

Alrededor de 1300 aC, se entendió que "Leer" significaba declamar. Durante la mayor parte del tiempo en la historia de la escritura, leer denotaba hablar. La gente ya se había dado cuenta de que las instrucciones, los cálculos, los acuerdos verbales podían ser manipulados fácilmente. Fue entonces cuando se hizo necesario crear o inventar algo que pudiera ser consultado cada vez que hubiera una necesidad de confirmar los hechos oralmente y poner fin a la contienda, creando así un "Testigo Inmortal". Así nació la escritura, convirtiendo la palabra humano en piedra en sus inicios.

La lectura no es solo un proceso de decodificación de símbolos lingüísticos, sino también, de hecho, interpretar y comprender lo que se lee y también es un proceso

interactivo. Durante mucho tiempo se pensó que la lectura era una decodificación de símbolos. Para el proceso de aprendizaje de la lectura, no basta con reconocer las palabras y unir las, dando sentido a la palabra. Para lograr una lectura sólida y placentera, es importante que el niño entienda la función de la lectura y, especialmente, por qué quiere aprender.

Quintana (2003), sostiene que, "muchos factores involucrados en la dificultad que encuentra un principiante para llegar a leer es que los textos a menudo son difíciles para ellos". Lo que a menudo dificulta la lectura es la falta de comprensión del léxico, el texto que puede no haber sido bien elaborado, o incluso la falta de conocimiento previo del tema que está leyendo.

1.3.1.1. La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información

Pinzas (2001), argumenta que hay tres niveles en la lectura: en primer lugar se encuentra el conocimiento de palabras, en segundo lugar la comprensión de textos y finalmente la evaluación.

Pinzas (2001), también menciona que la lectura está subdividida en niveles como la inferencia o la habilidad de comprender lo implícito y crítico de la lectura, las ideas y el propósito del autor del texto. De acuerdo con ello, el autor tendrá la capacidad de extraer los significados que la misma lectura le ofrece. Con ello logrará reconocer cuál es el sentido del texto y el objetivo del autor.

1.3.1.2. La lectura como un proceso interactivo

Un texto no puede existir solo; por lo tanto, está en constante interacción con dos elementos: el lector y el contexto de la lectura (Giasson, 1990). La variable de texto incluye todo lo relacionado con la intención del autor, la estructura del texto, el contenido, las propiedades gráficas, etc. La lectura por su parte, afecta al conocimiento que el lector tiene sobre la lengua y el mundo, sus intereses, su cultura textual, individual y social de la lectura.

La variable de contexto se refiere a la intención de lectura, las intervenciones de una persona externa (el profesor, los compañeros), así como el contexto físico de

la lectura (nivel de ruido, temperatura, etc.). En resumen, la calidad de la relación entre las tres variables puede influir en la comprensión del lector (Dubois, 1991).

1.3.1.3. La lectura como proceso transaccional

La teoría transaccional significa que tanto el lector como el texto juegan un papel importante en la formación del significado. El significado se produce mediante una transacción continua entre el lector y el texto, empleando el potencial de significado del texto y el reservorio experiencial del lector. Mientras que el lector es activo en la selección y síntesis del potencial en su reservorio, el texto contribuye a la configuración de su selección e hipótesis, lo que resulta en una interacción entre ellos. La lectura y la escritura son habilidades interrelacionadas en las que la teoría transaccional también es aplicable. La teoría transaccional proporciona algunas implicaciones para la enseñanza de idiomas en el aula. Luego, se presenta una experiencia en la redacción de diarios para una clase de lectura en inglés, como una forma de poner en práctica la teoría (Cairney, 1992).

1.3.1.4. La comprensión lectora propiamente dicha.

Condemarín (2000), señala que el reconocimiento de la palabra debe acompañar la comprensión de su significado. La palabra gana significado, significado que no se encuentra en el papel sino en la mente del lector que, reconociéndolo, atribuye significado según su experiencia.

1.3.1.5. Niveles de Comprensión Lectora

Condemarín (2000), señala que la comprensión lectora es la capacidad de procesar la información que hemos leído y de comprender su significado. Los niveles de comprensión son el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico/evaluativo.

1.3.1.5.1. Nivel Comprensión literal o local del texto.

La comprensión literal se refiere a la comprensión del significado directo del texto, como hechos, vocabulario, fechas, horas y lugares. Las preguntas de comprensión literal pueden responderse directa y explícitamente a partir del texto. Los maestros a menudo verifican primero la comprensión literal para asegurarse de que sus alumnos hayan entendido el significado básico o superficial del texto. Un ejemplo

de una pregunta de comprensión literal sobre este artículo es: ¿Cuántos tipos de comprensión discuten los autores?

1.3.1.5.2. Nivel de Comprensión Inferencial:

Hacer inferencias implica más que una comprensión literal. Inicialmente, los estudiantes pueden tener dificultades para responder preguntas de inferencia porque las respuestas se basan en material que está en el texto pero que no se indica explícitamente. Una inferencia implica que los estudiantes combinen su comprensión literal del texto con su propio conocimiento e intuiciones. Un ejemplo de una pregunta que requiere que el lector haga una inferencia es: ¿Los autores de este artículo son profesores con experiencia? Se requiere que los lectores utilicen su conocimiento del campo, la enseñanza de la lectura, con lo que han obtenido al leer el artículo, en particular esa oración, para construir una respuesta adecuada. Es decir, los lectores pueden entender que los recién llegados a la profesión generalmente no desarrollan materiales ni escriben artículos, por lo que los autores probablemente sean profesores (Cassany, et al, 1998).

1.3.1.5.3. Nivel de Comprensión Crítica o global del texto

Cassany (1998), señala que este nivel de comprensión implica que los estudiantes usen tanto su comprensión del pasaje como su propio conocimiento del tema y asuntos relacionados de manera sistemática para determinar qué podría suceder a continuación o después de que finalice una historia. Se usa dos variedades de predicción, durante la lectura y post- (después) de la lectura. Mientras que las preguntas de predicción de lectura difieren de las preguntas de predicción posteriores a la lectura en que los estudiantes pueden aprender inmediatamente la precisión de sus predicciones al continuar leyendo el pasaje. Por ejemplo, los estudiantes podrían leer los primeros dos párrafos de un pasaje y luego hacer una pregunta sobre lo que podría suceder a continuación. Pueden determinar la respuesta leyendo el recordatorio del texto.

Por el contrario, Ausubel (1963), comenta que las preguntas de predicción posteriores a la lectura generalmente no tienen respuestas correctas, ya que los estudiantes no pueden continuar leyendo para confirmar sus predicciones. Sin embargo, las predicciones deben estar respaldadas por información del texto.

Generalmente, los artículos académicos no permiten preguntas de predicción posteriores a la lectura. Otros tipos de escritura, como la ficción, son terreno fértil para tales preguntas. Para ilustrar, se considera un romance en el que la mujer y el hombre se casan cuando la novela llega al final. Una pregunta de predicción posterior a la lectura podría ser: ¿Crees que seguirán casados? ¿Por qué o por qué no? Dependiendo de una variedad de factores, incluida la evidencia en el texto y las experiencias personales del lector, se podría justificar una respuesta de sí o no. Hacer que los estudiantes hagan predicciones antes de leer el texto es una actividad previa a la lectura.

Ausubel (1963), menciona que no se ve este tipo de predicción como un tipo de comprensión. Más bien, es una actividad que permite a los estudiantes darse cuenta de cuánto saben sobre el tema del texto. Asimismo también se requiere que el alumno emita un juicio global o completo sobre algún aspecto del texto. Por ejemplo, una pregunta de comprensión que requiere que el lector evalúe este artículo es: ¿Cómo le será útil la información de este artículo? Para responder a este tipo de preguntas, los estudiantes deben usar tanto una comprensión literal del texto como su conocimiento del tema del texto y los problemas relacionados. Algunos estudiantes, debido a factores culturales, pueden ser reacios a ser críticos o estar en desacuerdo con la palabra impresa. En tales circunstancias, el maestro podría querer modelar posibles respuestas a las preguntas de evaluación, asegurándose de incluir aspectos tanto positivos como negativos.

Estrategias Metacognitivas en la lectura”

Una razón por la que la metacognición es significativa es que si los alumnos no son conscientes de cuándo se está rompiendo la comprensión y qué pueden hacer al respecto, las estrategias introducidas por el maestro fracasarán. Como O'Malley et al. han señalado: "los estudiantes sin enfoques metacognitivos son esencialmente aprendices sin dirección u oportunidad de revisar su progreso, logros y direcciones futuras" (1985: 561). Además, Pressley et al. (1987) sugieren que la metacognición ayuda a los estudiantes a ser conscientes de lo que han aprendido, y a reconocer situaciones en las que sería útil, y progresar en su uso.

La lectura, ocurre en parte como resultado de la interacción entre el lector, el texto y el contexto en el que tiene lugar la lectura (Flavell, 1979). Además, para llevar a

cabo la tarea de comprender el texto con éxito, el lector debe utilizar el conocimiento metacognitivo y debe invocar estrategias conscientes y deliberadas.

Pressley et al. (1998) encontraron que la comprensión de los estudiantes no se mejoraba simplemente leyendo más texto. Si los estudiantes utilizaron incluso una de las estrategias, por ejemplo, resumir, se mejoró la comprensión. Si a los estudiantes se les dio una serie de estrategias que podían aplicar a su discreción, la comprensión mejoró enormemente.

Modelo ascendente o bottom up

Según Flavell (1981) señala que:

Un modelo de lectura de abajo hacia arriba es un modelo de lectura que enfatiza el texto escrito o impreso, dice que la lectura es impulsada por un proceso que resulta en significado (o, en otras palabras, la lectura es impulsada por el texto) y que la lectura procede de parte a todo. Gough (1972), propone un modelo basado en la fonética o de abajo hacia arriba del proceso de lectura que retrata el procesamiento en la lectura como un proceso en serie, de la letra al sonido, a las palabras, al significado, en la progresión sugerida en el texto adjunto. Expresado en términos de Gough, el sistema de lectura, desde una perspectiva de abajo hacia arriba, funciona en secuencias de la siguiente manera.

Primero, la información gráfemica ingresa por el sistema visual y se transforma en el primer nivel de un carácter de letra a un sonido, es decir, de una representación gráfemica a una representación fonémica. En segundo lugar, la representación fonémica se convierte, en el nivel dos, en una palabra. Las unidades de significado o palabras pasan luego al tercer nivel y el significado se asimila al sistema de conocimiento. De este modo, la entrada se transforma de información sensorial de bajo nivel a significado a través de una serie de codificaciones de nivel superior sucesivamente, con un flujo de información que es totalmente ascendente, sin que ningún procesamiento de nivel superior influya en ningún procesamiento de nivel inferior.

Este proceso también se conoce como basado en datos. Sin embargo, algunos investigadores (por ejemplo, Rumelhart, 1977) ya han notado las debilidades del modelo de abajo hacia arriba en el que se considera que el procesamiento avanza

solo en una dirección, lo que implica que ninguna información de nivel superior modifica o cambia el análisis de nivel inferior. En algunos casos, los lectores pueden identificar una palabra correctamente solo empleando un procesamiento semántico y sintáctico de nivel superior.

Modelo Descendente o top down.

Según Flavell (1981) señala que:

Un modelo de lectura de arriba hacia abajo es un enfoque de lectura que enfatiza lo que el lector aporta al texto, sostiene que la lectura está impulsada por el significado y procede del todo a la parte. También se conoce como modelo impulsado por conceptos.

Sostienen que los lectores tienen un sentido previo de lo que podría ser significativo en el texto, en base a sus experiencias previas y su conocimiento sobre el lenguaje. En su opinión, los lectores no están limitados a una sola fuente de información: las letras que tienen ante sus ojos, sino que tienen a su disposición otros dos tipos importantes de información que están disponibles al mismo tiempo: claves semánticas (significado) y claves sintácticas. (sentido gramatical o de oración). Por lo tanto, lo que los lectores aportan al texto por separado en términos de su conocimiento previo del tema y su conocimiento sobre el idioma les ayuda a predecir cuáles serán las próximas palabras.

Los lectores prueban la impresión, asignan una hipótesis tentativa sobre la identidad de la próxima palabra y usan el significado para confirmar su predicción. Si se construye el significado, los lectores vuelven a muestrear el texto y forman una nueva hipótesis. Por lo tanto, los lectores solo necesitan probar brevemente las marcas en la página para confirmar la identidad de la palabra. En este modelo, es evidente que el flujo de información procede de arriba hacia abajo, de modo que el proceso de identificación de palabras depende primero del significado.

Así, los procesos de nivel superior incorporados en experiencias pasadas y el conocimiento del patrón lingüístico del lector interactúan con el flujo de información y lo dirigen, del mismo modo que los oyentes pueden anticipar cuáles podrían ser las próximas palabras de los hablantes. Esta visión identifica la lectura como una especie de “juego de adivinanzas psicolingüísticas” (Goodman, 1967).

El modelo de arriba hacia abajo se centra en la suposición de que los buenos lectores pasan por alto la correspondencia entre el sonido de las letras cuando leen porque lo hacen muy rápido. Es decir, debido a que los buenos lectores leen a mayor velocidad, no dependen del código fonético. Sin embargo, esta visión también es cuestionada. La evidencia reciente presentada por Stanovich (1980) desacredita esta suposición. Muchas investigaciones sugieren que, en lugar de depender únicamente del significado, los buenos lectores pueden prestar mucha atención a la información gráfica, especialmente cuando no están seguros de una palabra.

Contrariamente a la opinión de los teóricos de arriba hacia abajo, los buenos lectores confían en la información gráfica, que puede ser más eficiente que esforzarse por predecir palabras basándose únicamente en el contexto y la estructura del lenguaje. Además, el hecho de que los buenos lectores hagan un mejor uso de las pistas contextuales que los malos lectores no es evidencia de que realmente lo hagan al leer. Los buenos lectores usan el contexto solo cuando las claves ortográficas y fonémicas son mínimas. A pesar de la visión de los teóricos de arriba hacia abajo, parecería que incluso cuando los lectores se vuelven más hábiles, todavía emplean estrategias basadas en datos para desbloquear palabras.

Modelo interactivo

Dado que ni el modelo de abajo hacia arriba ni el de arriba hacia abajo del proceso de lectura dan cuenta totalmente de lo que ocurre durante el proceso de lectura, Rumelhart (1977) propone un modelo interactivo en el que tanto las características de las letras o la información sensorial basada en datos como la información no sensorial vienen juntos en un solo lugar. Usando una analogía informática, Rumelhart etiqueta este lugar como un "tablero de mensajes". En este modelo, la lectura no se ve simplemente como un proceso de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo, sino como una síntesis de patrones, que requiere la aplicación o integración de todas las fuentes de conocimiento previamente identificadas.

Se teoriza que el centro de mensajes mantiene una lista actualizada de hipótesis sobre la naturaleza de la cadena de entrada, escanea el tablero de mensajes en busca de hipótesis relevantes para su propia esfera de conocimiento y luego evalúa esa hipótesis que se confirma o no. La lectura, según Rumelhart, no es un proceso

de abajo hacia arriba ni de arriba hacia abajo, sino una síntesis de los dos. Stanovich (1980) propone un modelo interactivo-compensatorio.

Según Stanovich, los problemas tanto en el modelo de abajo hacia arriba como en el de arriba hacia abajo se pueden reducir con su modelo. Es decir, los modelos de abajo hacia arriba no permiten que las estrategias de procesamiento de nivel superior influyan en el procesamiento de nivel inferior, y los modelos de arriba hacia abajo no tienen en cuenta la situación en la que un lector tiene poco conocimiento de un tema de texto y, por lo tanto, puede no formar predicciones. En palabras de Stanovich, “los modelos interactivos asumen que un patrón se sintetiza a partir de información proporcionada simultáneamente por varias fuentes de conocimiento.

Según Mercer y Mercer (1993), la teoría de Stanovich explica la aparente anomalía encontrada en muchos experimentos en los que los lectores deficientes a veces muestran una mayor sensibilidad a las restricciones contextuales que los buenos lectores. Por lo tanto, los lectores deficientes pueden estar utilizando un fuerte conocimiento sintáctico o semántico para compensar un menor conocimiento de la ortografía o el léxico.

Estrategias Metacognitivas en la Comprensión Lectora.

Según Isabel Solé (1994, pág. 25) señala que:

En la época actual, han surgido otras formas, medios y soportes para la lectura, los cuales hacen una combinación especial de códigos lingüísticos, paralingüísticos e icónicos que permiten hacer una lectura interactiva, la misma que resulta más atractiva y fácil para los alumnos de estos tiempos; sin embargo la lectura, sea cual fuera el género o soporte – es un proceso que incluye fases consecutivas, por tanto la comprensión se da integrando tres momentos: antes, durante y después de la lectura, a los que los ha denominado subprocesos del proceso de lectura.

En la fase anterior a la lectura, el lector se prepara para leer el texto, para ello desarrolla ciertos procesos mentales como: activación de conceptos, conocimientos y experiencias relacionadas con el tema; determinación del objetivo de la lectura que va a hacer y elaboración de predicciones iniciales sobre la temática de la lectura.

Durante la lectura, el lector activo se encuentra en una actividad mental continua y no sólo se preocupa por entender, sino asume el control de su propia lectura: monitorea, verifica, guía y regula su comprensión del texto; es decir va direccionando sus predicciones que se plantearon inicialmente en el momento que identifican que el texto no coincide con ellas y al mismo tiempo hace sus interpretaciones que implican la deducción de la información relevante del texto en relación con el objetivo que le condujo a leer, a sus predicciones, conocimientos y experiencias; cabe enfatizar que el peso de la actividad comprensiva se desarrolla en esta fase

I Fase: Antes de la lectura.

1. Introducción/motivación.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Aunque la motivación de lectura captura los pensamientos y sentimientos de los individuos, el compromiso con la lectura se refiere a la participación real de un individuo en la lectura, como se refleja en el comportamiento, el afecto o la cognición (Guthrie et al, 2012), de acuerdo con las conceptualizaciones generales del dominio del compromiso académico. Por ejemplo, el compromiso conductual puede aparecer en la atención sostenida de un niño mientras lee, el compromiso afectivo puede ser evidente a partir de la expresión facial y el lenguaje corporal al discutir un libro, y el compromiso cognitivo puede ser evidente a partir de sus respuestas reflexivas a las preguntas del maestro.

2. Saberes previos.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Cuando se habla de conocimientos previos, se refiere a todas las experiencias que los lectores han tenido a lo largo de sus vidas, incluida la información que han aprendido en otros lugares. Este conocimiento se utiliza para dar vida a la palabra escrita y para hacerla más relevante en la mente del lector. Así como la comprensión sobre el tema puede conducir a una mayor comprensión, los conceptos erróneos que aceptamos también se suman a la comprensión, o malentendidos a medida que se lee.

3. Predicciones o anticipaciones.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Se pueden implementar una serie de intervenciones de enseñanza en el aula para ayudar a los estudiantes a activar de manera efectiva el conocimiento previo al leer: preenseñar, proporcionar conocimientos básicos y crear oportunidades y un marco para que los estudiantes continúen construyendo conocimientos de fondo.

4. Objetivo de la lectura.

Según Brown (1984, pág. 31), citado por Isabel Solé

Ayudarles a hacer conexiones de conocimiento previo y aplicarlo en el nuevo material. Esto ayuda a los estudiantes a entender lo que están leyendo. Dado que el conocimiento de fondo se compone de las experiencias de una persona con el mundo, con sus conceptos sobre cómo funciona el texto escrito, la identificación de palabras, los conceptos impresos, el significado de la palabra y cómo se organiza el texto, los estudiantes pueden aplicar constantemente el aprendizaje previo en la nueva información.

5. La tarea.

Según Isabel Solé (1994) señala que la tarea es una parte esencial en la lectura, con ella los alumnos pueden encontrar una descripción formal y precisa de lo que logrará al final de la actividad. El producto puede ser un afiche, un poema, una historieta, un caligrama, etc.

6. El proceso.

Según Isabel Solé (1994) señala que, en esta etapa los alumnos se informan a cerca de los pasos que se va a seguir para lograr el desarrollo de las actividades encargadas, también se encargarán de investigar otras estrategias para dividir las actividades entre todos los participantes del grupo, con el fin de lograr un trabajo en equipo en el que cada uno asuma un rol importante.

7. Creatividad.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

En todo momento – antes, durante y después de la lectura - los estudiantes serán estimulados para producir algo novedoso. Por ejemplo, para hacer predicciones e inferencias, para elaborar el producto solicitado en la tarea, podrían utilizar otros lenguajes, aparte del recurso oral y escrito, promover sensaciones, visiones, la aventura de la experimentación, tentar la representación de la realidad, comunicarse utilizando otras formas, etc. La creatividad, al igual que la comprensión de textos, no es nueva; tampoco es teoría, es práctica, es desarrollo, es aprendizaje.

II Fase: Durante la lectura

1. Los recursos

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Muchos libros, especialmente obras de literatura, tienen guías de lectura que los acompañan. Algunos se adjuntan directamente al libro o se proporcionan en un apéndice, mientras que otras guías se pueden comprar además del libro en sí. Estas guías de lectura tienden a ser más profundas y pueden ofrecer información y análisis que otros no pueden. La mayoría ofrece una guía de caracteres, resúmenes de capítulos, explicaciones de términos o conceptos desconocidos, temas importantes y un glosario que actúa como un diccionario en miniatura que contiene solo palabras que aparecen en ese libro. Las guías de lectura pueden ser inmensamente valiosas y pueden enriquecer su comprensión del texto. Sin embargo, no deben, y no pueden, reemplazar la lectura del texto real en sí.

2. Inferencias e hipótesis.

Según Cassany D., Luna, M. & Sanz G. (2000, pág. 218) señala que:

La mayoría de las teorías actuales del procesamiento de textos asumen una visión construccionista del procesamiento de inferencias. Según esta hipótesis, las únicas inferencias que se codifican automáticamente durante la lectura son aquellas que se basan en información fácilmente disponible, ya sea de enunciados explícitos en el texto o de conocimiento general, y aquellas que se requieren para hacer declaraciones en el texto localmente coherentes. La hipótesis minimalista se muestra respaldada por investigaciones anteriores y por los resultados de varios experimentos nuevos. También se argumenta que las inferencias minimalistas

codificadas automáticamente proporcionan la representación básica de la información textual a partir de la cual se construyen inferencias más orientadas a objetivos y con propósito. Según investigaciones sobre la comprensión, se afirma que un buen lector conforme avanza con la lectura, establece sus inferencias a partir de lo que dice el texto y al mismo tiempo lo va verificando, implicándose de este modo en un proceso activo de control de su propia comprensión lectora.

3. Monitoreo de la comprensión

Según Yussen (citado por Pinzás, J. 2003, pág. 17) indica que:

El monitoreo de la comprensión es un proceso en el que los estudiantes determinan si entienden lo que están leyendo. Si se dan cuenta de que no pueden articular la idea principal del pasaje, pueden tomar medidas para reparar su comprensión antes de continuar leyendo.

4. Reparación o recuperación de la comprensión perdida.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Los lectores competentes no solo avanzan a través del texto cuando no tiene sentido, sino que se detienen y usan estrategias de "reparación" para restaurar su comprensión. Una de las herramientas de reparación más importantes es la relectura, con maestros que demuestran a los estudiantes una variedad de formas de releer texto para reparar el significado.

5. Significado de palabras desconocidas.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Conforme los estudiantes van leyendo es poco probable que conozcan cada palabra en un texto e incluso si cree que ha visto cada palabra antes, es poco probable que haya visto una palabra en particular en su contexto actual. Por lo tanto, es necesario determinar el significado de las palabras desconocidas en contexto y, tal vez, las palabras familiares en nuevos contextos. Esto es necesario incluso si tiene un diccionario, ya que su diccionario no conoce el contexto exacto en el que se usa la palabra.

III Fase: Después de la Lectura.

1. Verificación de la comprensión.

Según Isabel Solé (1994) señala que: Verificar la comprensión no siempre es tan ordenado y fácil como verificar si un alumno conoce sus hechos matemáticos. La forma en que una persona procesa un texto puede ser diferente a la de otra persona. Y la forma en que esa misma persona procesa un tipo de texto se verá diferente cuando lea otro tipo de texto.

2. Juicios críticos y valorativos.

Según Isabel Solé (1994) señala que: La evaluación crítica es la evaluación de la evidencia mediante la revisión sistemática de su relevancia, validez y resultados para situaciones específicas. La evaluación crítica permite: reducir la sobrecarga de información mediante la eliminación de estudios irrelevantes o débiles, identificar los trabajos más relevantes, distinguir la evidencia de la opinión, las suposiciones, los informes erróneos y las creencias, evaluar la validez del estudio, evaluar la utilidad y aplicabilidad del texto leído y reconocer cualquier potencial de sesgo.

3. Hechos importantes

Según Isabel Solé (1994) señala que son acontecimientos decisivos que han sido desarrollados por el protagonista del relato y los otros personajes que participan. También existe la necesidad de anotarlos en forma de prioridad, del más al menos importante.

4. Ideas principales

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Ya sea que se esté hablando de la idea principal de un párrafo, un poema, un capítulo o un texto más largo, encontrar las ideas principales requiere que el lector identifique el tema de una pieza de escritura y luego descubra lo que el escritor quiere que sepamos sobre ese tema.

Como suele ser el caso, lo mejor es comenzar de a poco. Cuando se trabaja con los estudiantes sobre cómo identificar la idea principal, es necesario empezar haciendo que los estudiantes ubiquen la idea principal en una oración antes de

construirla para ubicarla en un párrafo más largo. A medida que los estudiantes desarrollen gradualmente su confianza en la identificación de la idea principal en párrafos, pronto estarán listos para pasar a textos más largos en forma de capítulos y, finalmente, libros completos.

5. Mensaje.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Puede parecer una tarea bastante clara definir el mensaje de un texto, entonces, ¿por qué a menudo es tan problemático para los estudiantes identificarla? Bueno, la verdad es que no tiene por qué ser así. A menudo, el concepto central se expresa directamente en el texto y es tan fácil de identificar como su propia cara en el espejo.

Sin embargo, el mensaje no siempre se expresará de manera tan explícita y los estudiantes deben aprender a identificarlo, ya sea que se exprese directamente o simplemente implícitamente, si quieren comprender completamente lo que están leyendo.

8. Evaluación.

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Cuando los niños tienen dificultades con la lectura, es importante que los evaluemos para determinar por qué tienen problemas, qué parte del proceso de lectura es problemática para ellos, dónde están en el continuo de las discapacidades de lectura y qué se puede hacer para ayudarlos a lograr el éxito de la lectura.

La evaluación de una discapacidad de lectura comienza igual que una evaluación de cualquier discapacidad de aprendizaje. Esto incluye una evaluación en las siguientes áreas: Una historia personal, Funcionamiento intelectual general, Procesamiento cognitivo, Funcionamiento social/emocional y Habilidad académica

9. Conclusión

Según Isabel Solé (1994) señala que es la capacidad de resumen y la articulación con su experiencia de vida, así como también el incentivo hacia una reflexión siguiendo los procesos de aprendizaje, con el objeto de extender y generalizar lo aprendido. Finalmente, el docente debe animar a sus estudiantes a seguir con el aprendizaje, indicándoles la forma en que dicho aprendizaje se puede aplicar a otros temas o situaciones cotidianas.

Educación y Contexto

Según Isabel Solé (1994) señala que:

Es necesario reflexionar en la urgencia de identificar qué conocimientos o destrezas específicos necesitamos enseñar; es decir, al alumno hay que dotarle de estrategias cognitivas para que cuando se llega a un caso como ciudadano pueda enseñarse asimismo lo que le faltó aprender y logre el desarrollo auto adquirido con sus propios recursos que le permitan reaccionar adecuadamente ante problemas laborales inesperados.

Según Boekaersts, M. (1995, pág. 47) señala que una 'escuela del futuro' debe basarse en elementos convergentes: cómo deberá ser el futuro alumno -perfil del educando- las nuevas concepciones del aprendizaje óptimo – metodología de enseñanza- y el uso educacional de la informática.

El Papel del Profesor

Según Costa y Garmston (1994, pág. 2) señala que:

Los maestros pueden brindar suficiente capacitación a los estudiantes para que aceleren su lectura. Pueden introducir la técnica SQ3R, que significa encuesta, pregunta, lectura, recuperación y revisión: esto hará que los estudiantes obtengan una mejor comprensión. Encuesta: Esta es una vista previa rápida del material. Aquí, los estudiantes buscan los puntos principales de su contenido y su enfoque. Esto formará una base para la siguiente parte de su lectura. Encuesta significa recopilar la información que necesitan para concentrarse en el trabajo y establecer

metas. Pregunta: Los estudiantes deben desarrollar una actitud de cuestionamiento hacia la escritura. La lectura activa les ayudará a digerir los materiales. Esto es lo que deben hacer para la 'lectura activa'. Leer: los estudiantes ahora pueden comenzar a leer los materiales detenidamente y en profundidad. Esta puede ser una lectura lenta y única del libro, tal vez tomando notas. Podría ser una lectura superficial rápida seguida de una relectura más lenta. Deben comprometerse activamente con su material. Recordar: No es más que hacer un resumen del material. Esto ayudará a los estudiantes a recordar lo que se ha resaltado. Pueden resaltar pasajes importantes o hacer notas marginales. Revisión: cuando los estudiantes hayan terminado de leer, deben repasar el material para una relectura rápida que pueda ayudarlos a llenar los espacios en blanco o hacer correcciones. Si se hace de inmediato, ayudará a fijar el tema en su memoria. Esto debería ser una parte importante de su revisión.

Según Supriyadi (2013: 73-75) en principio, la función y el papel importante del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje era como director de aprendizaje. Significa que se espera que el maestro sea bueno para dirigir las actividades de aprendizaje de los estudiantes para lograr el éxito en el aprendizaje (rendimiento académico) como se ha aplicado en las actividades objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que cada maestro sirve como: 1. Maestro como diseñador de Instrucción: esta función requiere que los docentes estén siempre capacitados y listos para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje exitosas de manera eficaz y eficiente. 2. El docente como administrador de la instrucción Esta función requiere la habilidad del docente para procesar (organizar y controlar). 3. El maestro como evaluador del aprendizaje de los estudiantes Esta función requiere que el maestro se mantenga constantemente al tanto del progreso del aprendizaje, el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en cada período de aprendizaje.

1.3.2. Marco Conceptual Comprensión Lectora

Según Solé (2004, pág. 60) señala que:

A diferencia de la lectura en general, la comprensión lectora tiene un significado más profundo para elaborar. Hay muchas definiciones de comprensión lectora aceptadas por algunos escritores. Según Klingner (2007:2), la comprensión lectora es el proceso de construcción de significado mediante la coordinación de una serie de procesos complejos que incluyen la comprensión de palabras, el significado y las relaciones entre las ideas transmitidas en un texto. Además, resumió la instrucción de comprensión lectora para el maestro siguiendo un procedimiento de tres pasos: mencionar, practicar y evaluar. Es decir, el maestro menciona las habilidades que los estudiantes quieren usar, luego les da oportunidades para practicar esas habilidades a través de libros de trabajo u hojas de trabajo, y finalmente evalúa si usan o no la habilidad con éxito. Hillerich (1983:126) clasifica la comprensión lectora en tres niveles: 1. Comprensión literal 2. Comprensión inferencial 3. Comprensión crítica.

Nivel Inferencial de Comprensión Lectora.

El nivel de comprensión literal requiere que el lector recuerde hechos que se declaran abiertamente en el texto. Por ejemplo: es recordar nombres, cosas y áreas.

Nivel Inferencial de Comprensión Lectora.

El nivel de comprensión inferencial permite al lector sugerir información adicional relevante con base en el texto confrontado y la experiencia personal. Se refiere a comprender lo que un autor quiso decir y lo que dijo, desarrollar conclusiones generales, inferir la idea principal, secuenciar, emitir juicios, predecir resultados, etc.

Nivel Criterio de Comprensión Lectora

Según Cassany (2000); señalan, que:

El nivel de comprensión crítica conduce a la elaboración de juicios equilibrados sobre el estilo y el estilo del autor. algunos otros aspectos del texto. Tiene que ver con evaluar o emitir juicios en cuatro áreas principales: temas centrales, apoyo a esos temas, estilo de lenguaje y lógica utilizada para llegar a conclusiones.

Estrategias Metacognitivas

Según Cassany (2000); señalan, que:

Flavell citado en Medel et al. (2017, p. 12) estas estrategias deben ser debidamente planificadas (antes), controladas (durante) y evaluadas (después), por el docente y el propio lector de manera que sea consciente de sus logros y cuando no lo hiciere, busque ayuda para solucionar sus carencias.

1.4. Formulación del problema

¿Cómo influye la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz?

1.5. Justificación

La comprensión Lectora por presentar niveles abstractos en su desarrollo como el inferencial y criterial, presenta dificultades en el proceso de ser logrados, es por ello que el investigador busca llevar a cabo la presente tesis orientada a la mejora en el desarrollo de dichas capacidades y aportar conocimientos sustentados en los aspectos siguientes:

Aspecto pedagógico:

Lograr la comprensión de un texto a nivel inferencial y creterial, permite proponer a los alumnos diferentes situaciones de estimulación para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

Aspecto didáctico:

Aplicar estrategias metacognitivas, permite que los alumnos adquieran capacidades y actitudes positivas en el desarrollo de la comprensión de lectura, y también permite que el adolescente tenga la posibilidad de utilizar nuevos recursos metodológicos para agenciarse durante su desarrollo profesional.

Aspecto metodológico:

La metodología utilizada en la presente investigación busca desarrollar estrategias metacognitivas referidas a usar métodos en la investigación tales como el planteamiento de hipótesis deductivas, en donde se aplica un método educativo

para mejorar el nivel de comprensión lectora, con ello se aplicará a contextos similares establecidas en la presente investigación.

Aspecto social:

Esta investigación busca el beneficio de relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz, que representa la muestra de estudio y también el favorecimiento a la población estudiantil de dicha institución educativa.

1.6. Hipótesis

Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Determinar la influencia entre la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar estrategias metacognitivas de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz
- Identificar comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz
- Determinar la relación que existe entre la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de la investigación

De acuerdo con Sampieri et al (2010), la investigación explicativa de diseño correlacional es analizada de acuerdo a la relación y efectos causales que tiene la variable independiente que en esta investigación son las estrategias metacognitivas sobre la dependiente comprensión inferencial y criterial”.

2.2. Variables

Definición conceptual

Variable Independiente: Estrategias Metacognitivas

Es un programa de tipo curricular en el que se organizan diferentes estrategias metacognitivas en donde el lector interactúa con el texto, haciéndolo significativo según sus conocimientos previos, los objetivos que se tiene y cómo este contextualiza la lectura con su realidad. Estas estrategias deben ser debidamente planificadas (antes), controladas (durante) y evaluadas (después), por el docente y el propio lector de manera que sea consciente de sus logros y cuando no lo hiciere, busque ayuda para solucionar sus carencias.

Variable Dependiente: Comprensión inferencial y literal

La comprensión lectora es un proceso que ayuda al lector a establecer relaciones interactivas con el contenido de un texto, vinculando unas ideas con otras anteriores, asimismo las contrasta, argumenta y emite conclusiones a su criterio. Dichas conclusiones brindan informaciones significativa debido a que cuando se logra una adecuada asimilación y almacenamiento de contenido, el lector reflexiona críticamente sobre las mismas y enriquecen su conocimiento. (Solé 2004).

Definición operacional

La Variable Independiente, será medida mediante juicio de expertos y la dependiente será medida a través de un test de Comprensión Lectora.

Operacionalización.

2.3. Población y muestra

Población

La población que se considera son 10 estudiantes del quinto grado de primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz, la misma que se tomó como muestra debido a que es un número reducido.

2.4. Técnicas y procedimientos de recolección de datos

Esta investigación ha exigido aplicar diferentes técnicas e instrumentos relacionados a nivel de gabinete y de campo.

Técnicas

- **De Gabinete**

Técnica de fichaje: es una técnica ampliamente utilizada en el comunidad científica, con el fin de recaudar información teórica – científica, con ello se logró estructurar el marco teórico y orientó con eficacia el presente trabajo de investigación.

Fichas de resumen: se usaron en la síntesis de conceptos y antecedentes de diferentes fuentes, las que se organizaron particularmente sobre los contenidos teóricos, conceptos y estudios similares.

Fichas bibliográficas: se usó el registro de datos sobre las fuentes consultadas que dieron el soporte científico a la investigación. En ellas se anotaron los datos siguiendo las normas APA de los libros, revistas, etc.

- **De campo:**

- **Pre y Post Test**

Se ejecutan para evaluar los niveles de comprensión lectora que tienen los niños antes y después de la manipulación de las variables.

Instrumentos

Test para las estudiantes

El presente instrumento de evaluación permitió desarrollar los objetivos de esta investigación, con el que se ha podido realizar las pruebas de hipótesis para determinar las diferencias estadísticas en el pre y post test.

La Validez y la Confiabilidad.

LA VALIDEZ.- la validez del instrumento se realizó con mediante la técnica del juicio de expertos, en el que se pidió apoyo a tres especialistas y se les proporcionó una copia a cada uno para realizar las observaciones pertinentes sobre los ítems utilizados en los instrumentos. Los ítems observados por dichos expertos, fueron corregidas antes de la aplicación.

LA CONFIABILIDAD.- se obtuvo mediante la técnica de la prueba piloto en el que se les aplicó a 10 participantes con características similares a los de la muestra, dichos datos fueron procesados siguiendo la confiabilidad de Alfa de Cronbach en donde se obtuvo un coeficiente de 0,766, dicho resultado se encuentra en un nivel aceptable según George y Mallery (2003 pág. 231)

2.5. Métodos de análisis de datos

La información obtenida de los instrumentos aplicados, se ha realizado mediante el análisis cuantitativo con el uso de programa Excel, asimismo se generaron cuadros y tablas estadísticas con el fin de dilucidar la información e ilustrar los resultados de manera más dinámica e interactiva.

➤ Medidas de Tendencia Central

Son valores expresados en números, estadígrafos que representan la tendencia de un conjunto de datos estadísticos. Dicha medida fue utilizada para la obtención de un número representativo del puntaje promedio de los instrumentos que fueron aplicados.

Media aritmética (\bar{x}) se usa en la obtención del promedio de los datos de una muestra, al momento de aplicar un pre y post test.

$$\bar{x} = \frac{\sum f_i x_i}{n}$$

Dónde:

\bar{x} = Promedio o media aritmética

\sum = Sumatoria

F_i = Frecuencia

X_i = Valores obtenidos de cada uno de los datos

n = muestra o número de datos

➤ **Medidas de Dispersión**

Desviación Estándar (s) se trata de una de las medidas para representar la dispersión de puntos con más confiabilidad, ésta mide el grado de normalidad en la distribución de los datos en una muestra alrededor de la media aritmética entre sus valores mínimos y máximos. Su fórmula es:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 F_i}{n}}$$

Dónde:

S = Desviación estándar

\sum = Sumatoria

F_i = Frecuencia

X_i = Desviaciones con respecto al promedio

\bar{x} = Media aritmética

n = muestra

- **Coefficiente de variabilidad (c.v):** esta medida permitió expresar la homogeneidad de la muestra, en el que se ha empleado la siguiente fórmula:

$$C.V. = \frac{S}{\bar{X}} \cdot 100\%$$

Dónde:

c.v = Coeficiente de variabilidad

S = desviación estándar

\bar{x} = Media aritmética

100% = Valor porcentual constante

- Prueba de hipótesis

$$t = \frac{x_e - x_c}{\sqrt{\frac{s_e^2}{n_e} + \frac{s_c^2}{n_c}}}$$

2.6. Aspectos Éticos.

Esta investigación se ha realizado con el respeto de los diferentes principios jurídicos y éticos, así como también brindando los créditos que corresponde a los autores utilizados para la construcción de las bases teóricas científicas, finalmente se los datos han sido tratados con confidencialidad únicamente con fines académicos.

III. RESULTADOS

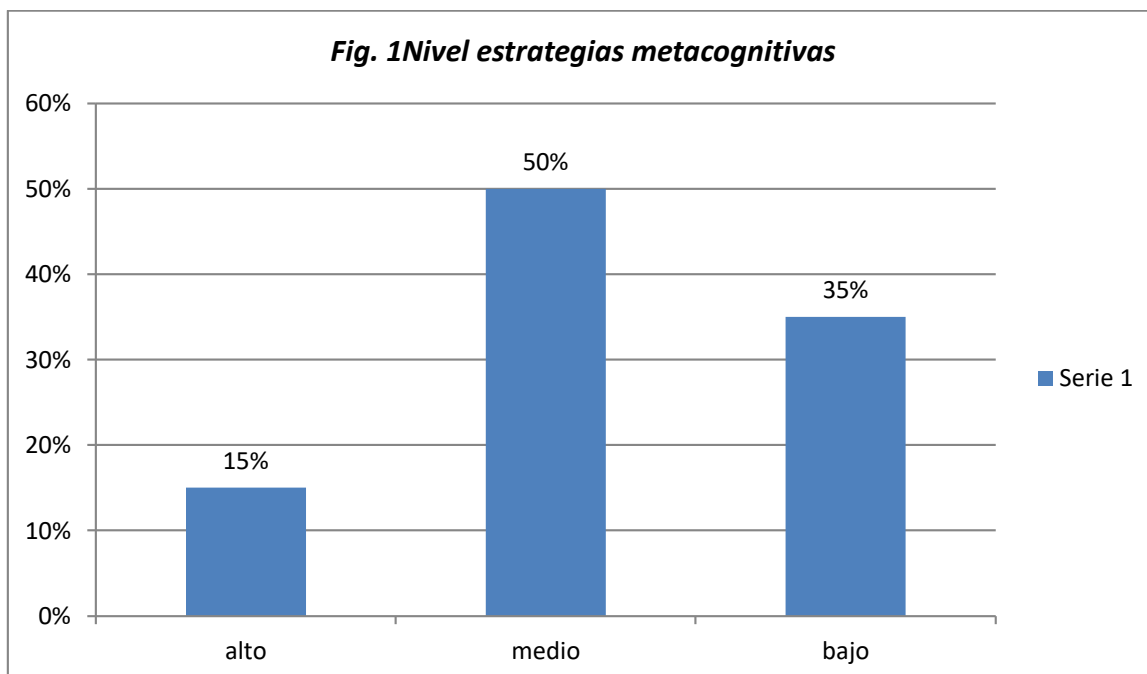
3.1. Presentación y Análisis de la Información

Los resultados se presentan mediante el uso de tablas y figuras para la explicación y fácil entendimiento de los resultados para el lector, donde se precisan los resultados de la comprensión lectora del nivel inferencial y crítico, así como también los cuadros detallados con sus debidos análisis e interpretaciones de la siguiente manera:

Tabla 1

<i>Nivel estrategias metacognitivas</i>		
	f	%
Alto	1	15.00
Medio	3	50.00
Bajo	2	35.00
Total	6	100.00

FUENTE: Cuestionario estructurado y aplicado a la muestra de estudio.



En la figura 1 De acuerdo a los resultados obtenidos para determinar el nivel variable **estrategias metacognitivas**, según la encuesta aplicada al personal, se determinó lo siguiente:

En la categoría alto, se encontraron a 1 persona con un porcentaje de 15% que manifiestan que tener un nivel alto de la variable.

En la categoría medio, se encontraron 3 personas con un porcentaje de 50% que manifiesta que manifiestan que tener un medio nivel de la variable.

En la categoría bajo, se encontró a 2 personas con un porcentaje de 35% manifiestan que tener un bajo nivel de la variable.

Tabla 2

<i>Nivel de comprensión inferencial y criterial</i>		
	f	%
Alto	0	00.00
Medio	3	50.00
Bajo	3	50.00
Total	6	100.00

FUENTE: Cuestionario estructurado y aplicado a la muestra de estudio

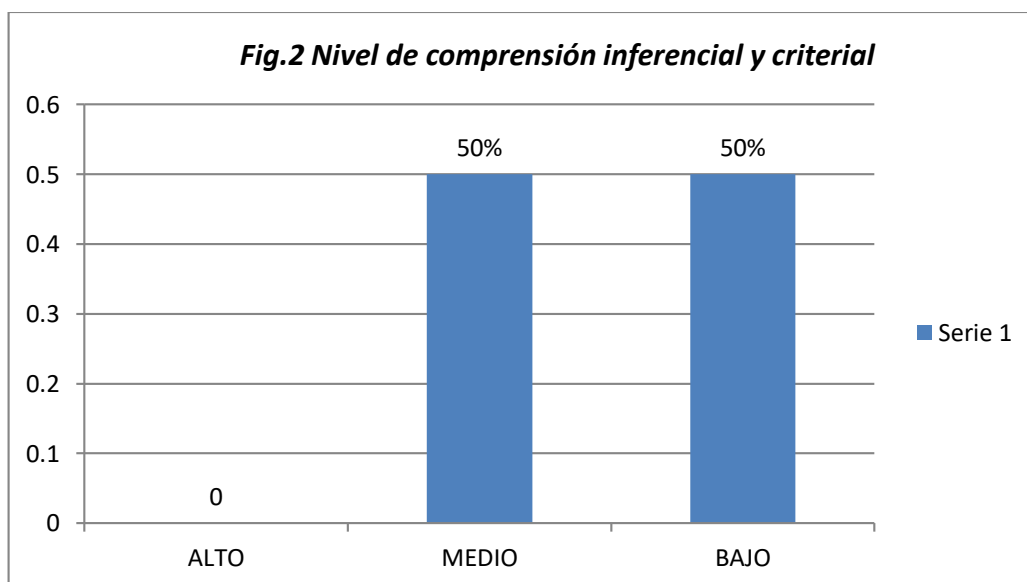


Figura 2 : De acuerdo a los resultados obtenidos para determinar el nivel variable comprensión inferencial y criterial, según la encuesta aplicada al personal, se determinó lo siguiente:

En la categoría alto, no se encontró persona que manifiestan que tener un nivel alto de la variable.

En la categoría medio, se encontraron 3 personas con un porcentaje de 50% que manifiesta que manifiestan que tener un medio nivel de la variable.

En la categoría bajo, se encontró a 3 personas con un porcentaje de 50% manifiestan que tener un bajo nivel de la variable.

Tabla 3

PUNTUACIONES OBTENIDAS SOBRE NIVEL DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN INFERENCIAL Y CRITERIAL

PERSONAS	ESTRATEGIAS	COMPRENSION
	METACOGNITIVAS	INFERENCIAL Y CRITERIAL
1	10	41
2	11	44
3	12	43
4	10	41
5	15	44
6	11	44

Fuente: Cuestionarios.

Análisis e interpretación:

Luego de aplicar el coeficiente de correlación de Pearson en Excel a los puntajes obtenidos en los cuestionarios a los usuarios, presentados en tabla N°03, se obtuvo el siguiente resultado:

$$= \text{COEF.DE.CORREL (estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial)} = 0.824$$

Lo que nos indica que existe alta correlación directa

IV. DISCUSIÓN

Según los objetivos que se han planteado en la presente investigación, y que se ha abordado desde un planteamiento de la problemática a nivel internacional, nacional y local en el que se ha detectado mediante la observación y la experiencia del investigador que los alumnos del quinto grado de la I.E. N° 11107 con bajos niveles de comprensión en la lectura, dicho problema se evidencia mediante la aplicación de los instrumentos diseñados en la presente investigación que dichos alumnos del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa Santa Cruz presentan bajos niveles de comprensión lectora, con ello se está respondiendo al objetivo número 01.

Solé, I. (2004, pág. 18) señala que en las últimas décadas ha habido una gran deficiencia en el proceso de comprensión lectora y producción de textos por parte de partes de los estudiantes que están saliendo de su educación básica. Un gran número de estudiantes que están en el último año de la escuela no pueden producir o incluso interpretar textos simples como una narración, por ejemplo, hasta hace unos años, la lectura consistía en el simple reconocimiento de letras, sílabas y palabras. Las personas se preocupaban por una buena pronunciación al leer, a menudo bloqueando su comprensión del contenido adquirido, es decir, no salir de la primera etapa del proceso de lectura, no iba mucho más allá del dominio de la pronunciación.

Para convertirse en un aprendiz hábil del siglo XXI, un estudiante debe sobresalir en las cuatro habilidades principales: hablar, escuchar, leer y escribir. Este conjunto de capacidades le permite a un individuo comprender y producir el lenguaje hablado para una comunicación interpersonal adecuada y efectiva. La verdadera columna vertebral de la mayor parte del aprendizaje que todo estudiante debe dominar es la lectura. Todo comienza con la palabra escrita, ya sea en diferentes materias como Ciencias, Matemáticas o incluso Economía Doméstica. Por lo general, se requiere más lectura a medida que las materias en la escala educativa se vuelven más desafiantes.

Según Badilla (2015), la lectura es una materia muy importante en el sistema de aprendizaje ya que es un indicador que establece que lo leído es entendido por los

alumnos. Por lo tanto, la capacidad de lectura de los alumnos es una clara manifestación del aprendizaje. En otras palabras, la falta de lectura y comprensión significa que los estudiantes también fallaron en aprender. Isidoro (2018), afirmó que la madre de todas las habilidades de estudio es la lectura, por lo tanto es una de las habilidades más valiosas que una persona puede adquirir. La lectura es un proceso complejo que no se puede enseñar de forma aislada. Además, la lectura no es simplemente una habilidad para reconocer palabras escritas o impresas, sino que también se refiere a darle sentido a lo que se lee y dibujar un pensamiento unificado de lo que se lee.

En Filipinas (Phil-IRI) se utilizaron materiales para evaluar el nivel de dominio de la lectura y los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes pertenecían al nivel de frustración del dominio de la lectura en lectura silenciosa mientras que en el nivel de instrucción para la lectura oral en el que la mayoría de los hombres son menos competentes en lectura en comparación a las mujeres tanto en la lectura oral como en la silenciosa. Suárez (2015) dijo que la comprensión es el propósito principal de la lectura. Se espera que los estudiantes de secundaria hayan desarrollado su comprensión de la lectura. A los estudiantes de secundaria se les pide que comprendan, analicen, sintetizen y evalúen una amplia gama de datos. Sin embargo, para desarrollar y alcanzar un alto nivel de comprensión lectora, lo primero que deben hacer los educadores es evaluar la capacidad lectora de sus alumnos.

Una de las preocupaciones de Buting Senior High School es identificar a los estudiantes con bajos niveles de comprensión de lectura y abordar sus necesidades mediante el desarrollo de una herramienta didáctica adecuada al contexto. La comprensión lectora es un requisito básico cuando los estudiantes ingresan a las universidades o colegios o deciden trabajar en la industria. Por lo tanto, es necesario que los maestros brinden tantas oportunidades como sea posible brindándoles una amplia gama de materiales efectivos y útiles para la lectura, así como para desarrollar el hábito de lectura de los estudiantes y mejorar sus técnicas de lectura. Se observa que los estudiantes de hoy en día tienen un gran dilema a la hora de comprender un texto. Se dice que la comprensión lectora es el corazón y el objetivo de la lectura, ya que su propósito es obtener el significado del texto. Un buen lector siempre debe asegurarse de que los materiales de lectura se

entiendan correctamente. La mayoría de los estudiantes pueden leer fácilmente un texto pero no pueden comprender su significado.

La lectura es una habilidad lingüística importante cuyo propósito principal es la comprensión. En el proceso de lectura, los símbolos visibles deben ser percibidos e interpretados en el cerebro. Una vez adquirida la habilidad lectora, puede convertirse en una herramienta para tener acceso a la información, analizarla e interpretarla. Todo esto depende de la habilidad de comprensión lectora. Así, la evaluación de la comprensión lectora es uno de los temas a los que se concede gran importancia. Particularmente la evaluación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes es un tema de gran interés para muchos investigadores.

El proceso de evaluación de las habilidades de comprensión lectora implica tomar decisiones sobre el docente, el estudiante, la instrucción, el currículo y las actividades complementarias. En el proceso de evaluación de la lectura cuyo objetivo principal es la comprensión del texto, se pueden utilizar diferentes herramientas y métodos. Estas pueden ser pruebas que consisten en diferentes tipos de preguntas, como preguntas abiertas y cerradas, o métodos como resumir y volver a contar lo que ha leído. La lectura es una habilidad del lenguaje que se ve afectada por muchas variables. Entre ellos se encuentran los conocimientos previos, la motivación, la atención, la autoeficacia, la estructura del texto y el interés del alumno por el tema del texto. Sin embargo, normalmente no es posible evaluar la comprensión teniendo en cuenta todas estas variables.

V. CONCLUSIONES

1. Se identificó estrategias metacognitivas de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz, en la categoría medio, se ha encontrado 3 personas (50%) que presentan un nivel medio de la variable.
2. Se ha identificado que el nivel de comprensión inferencial y criterial de los alumnos participantes del quinto ciclo de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz, en la categoría medio, se ha encontrado 3 personas (50%) que presentan un nivel medio de la variable.
3. Se determinó la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión inferencial y criterial de los alumnos participantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, en donde se obtuvieron los resultados presentados en la tabla N° 3, con un resultado de $\text{COEF.DE.CORREL}=0.824$, demostrando así una correlación directa altamente significativa entre las variables.

VI. RECOMENDACIONES

1. A los directores de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del país se les recomienda ejecutar programas metodológicos con el fin de desarrollar las habilidades metacognitivas de los alumnos del nivel primario, e incentivar hábitos de lectura para desarrollar su nivel de comprensión lectora.
2. A los funcionarios de la Dirección Regional de Educación de Lambayeque y de la Unidad de Gestión educativa local, se recomienda realizar sesiones de capacitación que incluyan programas metodológicos metacognitivos para que los maestros aprendan cómo inculcar, enseñar y corregir el nivel de comprensión lectora en los niños.
3. Al director de la Institución Educativa se le sugiere proporcionar más materiales de lectura y los estudiantes deben poder acceder a fuentes electrónicas, además considerar como parte de la solución de implementar la lectura didáctica para que los niños no pierdan la pasión por la lectura, con ello se estará logrando mejorar el nivel de comprensión lectora.
4. A los docentes en general se les recomienda brindar pasajes de lectura sencillos con preguntas fáciles de entender para guiar a los estudiantes a comprender el texto, además deben guiar a los estudiantes para que aprendan las técnicas de lectura que pueden utilizar al leer para lograr un alto nivel de comprensión lectora. La evaluación de lectura para los estudiantes debe administrarse desde el primer trimestre del año escolar para abordar los problemas que tienen con respecto a la comprensión de lectura para que los maestros puedan planificar y brindar soluciones durante su clase.

REFERENCIAS

- ANTONIJEVIC, N. Y CHADWICK, C. (1982). Estrategias cognitivas y Metacognición. Revista de Tecnología Educativa. 7.
- Arrieta et. al. (2009) Tesis: "Empleo de estrategias basadas en cuentos y fábulas para mejorar la comprensión lectora del grado sexto de la Institución Educativa San José de Majagual Sede de Corazón de Jesús". Sucre - Colombia
- AUSUBEL D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York. Grune Stratton.
- BOEKAERTS, M. (1995). La escuela del futuro. VI Conferencia Europea sobre Investigación en Aprendizaje e Investigación. (pp. 415-416).
- BRICEÑO ET. AL. (2010), Tesis de grado titulada "El cuento como estrategia metodológica en el área de lengua para el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos del tercer grado de educación básica". Caracas Venezuela.
- BROWN, A. L. (1980). Metacognitive development and reading, en SPIRO, B. C. & BRUCE, W. F. (eds.) New Jersey. L. Erlbaum.
- CAIRNEY T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Ediciones Morata. Madrid, España. (Trad. De Teaching reading comprehension: Meaning makers at work.).
- CABRERA & RUIZ (2010) en su tesis. "Programa de cuentos infantiles para la práctica del valor el respeto en los niños y niñas de 5 años de la I.E. radiantes capullitos de la urbanización Chimú de Trujillo"
- CASSANY D., LUNA M. & SANZ, G. (1994). Enseñar Lengua. Editorial Graó. 5° edic. Barcelona. España.
- CONDEMARÍN, M.(2000) El poder de leer. Edición especial para el programa de las 900 escuelas. Ministerio de Educación República de Chile
- COSTA, A. L. & GARMSTON R. J. (1994). Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools. Christopher-Gordon Publisher. Massachusetts.

- DUBOIS, M.E. (1991) El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica. Buenos Aires. Aique.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognición and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. En: American Psychologist, N°34
- FLAVELL, J. H. (1981). Cognitive monitoring. En: W.P. Dickson (editor), Children's Oral Communication Skills. Academic Press. Nueva York.
- GARDNER, R. (1992). Metacognition and self monitoring strategies.
- GOODMAN, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- SAMPIERI, R, FERNÁNDEZ, C, BAPTISTA, P. (2010) Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- INNOVANDO N° 18 (2003) Ministerio de Educación, Revista Lima – Perú
- JIMÉNEZ DEL C. J. (2005) Redefinición del analfabetismo: Analfabetismo funcional. Revista de Educación. N° 338. Pp. 273-294
- MÁRQUEZ & VILLADIEGO (2009) Tesis: “La fábula como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiante de sexto (4º) de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Ricaurte del Municipio de Sincelejo”. Sucre. Colombia.
- MARTÍ, E. (1995). Metacognición entre la fascinación y el desencanto, en infancia y aprendizaje.
- MARTÍNEZ, J. (2002). Contenidos en e-learning. El rey sin corona. Revista Educa N°1.
- MERCER C. D. & MERCER A.R. (1993) Teaching Students with Learning Problems. 4a. ed. MacMillan Publishing Company. Nueva York.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (1993). Formación, capacitación y profesionalización del docente. Informe final. INTEREDU. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2004).Guía de Evaluación de Aprendizaje. Primera Edición. Lima-Perú.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2009). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Perú: World Color Perú S.A. T. 480 págs.
- MONDRAGÓN (2011), Tesis: "Aplicación de un programa de estrategias didácticas para desarrollar el nivel crítico y metacognitivo en la comprensión lectora de los alumnos del sexto grado de educación secundaria de la I.E. "Inmaculada concepción". Chiclayo. Perú.
- MONEREO, C. (1995) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Edit. Graó.
- O'NEIL, H. F. & ABEDI, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. The journal of Educational Research.
- PARIS, S. G., & WINOGRAD, P. W. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PINZÁS J. (2001). Leer pensando, introducción a la visión contemporánea de la lectura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú
Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica. Lima. 92 págs.
- PINZÁS J. (2003) Metacognición & Lectura-Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial. Segunda Edición. Lima Perú.
- PINZÁS J. (2005) Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Ministerio de Educación. Lima-Perú.
- QUINTANA, HILDA E., Ph. D. (2003) Cómo enseñar la comprensión lectora. Innovando N° 18. Octubre 2003. Lima-Perú
- QUINTANA, HILDA E., Ph. D. (2004) Enseñanza de la comprensión lectora. Parte I-II-III-IV espaciologopédico.com. 01-02-2004
- RÍOS P. (1991). Metacognition y comprensión de la lectura. En. PUENTE, A. Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid. Edit. Pirámide.
- ROMÁN PÉREZ, M. (2004, Pág. 126) Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el Aula Ediciones Libro Amigo.

- ROSENBLATT, L. M. (1976) Literature as exploration. New York: Modern Language Asso. (1er. Publicación, 1938)
- SMITH, F. (1992). Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México. Edit. Trillas.
- SOLÉ, Isabel. (1994). Estrategias de Lectura. Editorial Graó. Barcelona. 15° Ed. T. 178 págs.
- SOLÉ, Isabel. (2004). Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Graó. Barcelona. 15° Ed. T. 178 págs.
- SOLÉ, MAIRA (2007) Tesis: "Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura". Barcelona. España.
- TRAHTEMBERG, L. (2004) Emergencia lectora. Un país no lector. La Industria. P. 2
- UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO. (2004).Módulo III Fundamentación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Lambayeque-Perú.
- UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO. (2004). Módulo III Fundamentación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Lambayeque-Perú
- VARGAS, E. & ARBELÁEZ, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. Revista Ciencias Humanas. UTP. N° 28.
- VÍLCHEZ (2010) en su tesis de maestría titulada "Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del quinto y sexto grado de Educación Primaria". Chiclayo. Perú.
- YUSSEN, S. R. (1985) El papel de la metacognición en las teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo. Gary Waller editores, vol.1. pp. 253-284. Academic Press. Orlando, Florida
- ZARZOSA (2011) Tesis: "El programa de lectura nivel 1 sobre comprensión de lectura que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico bajo" Lima Perú

PÁGINAS WEB:

Unidad de Medición de la Calidad Educativa de MINEDU PISA 2009 PISA en el Perú (cap. 2). Extraído el 01 mayo, 2011 de http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/PISA_Peru_FASCICULO.pdf

<http://wwwmartinianoroman.com>

Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (2007, Pág. 5) IPNM. Elementos conceptuales sobre estrategias, técnicas y actividades. Colectivo de Docentes Formadores de Educación Secundaria Lima-Perú.

ANEXOS

Anexo 1 : Matriz de consistencia

Variable	Problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo de estudio/Diseño de investigación	Población /Muestra
V1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa, Santa Cruz?	objetivo general: Determinar la influencia entre la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz	Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz.	Investigación explicativa de diseño correlacional	6 estudiantes del quinto grado de educación primaria
V2: COMPRESIÓN LECTORA		objetivos específico s: Identificar estrategias metacognitivas de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz • Identificar comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz. • Determinar la relación que existe entre la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión inferencial y criterial de los estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la I.E. N° 11107 Caserío Laypampa. Santa Cruz			

Anexo 2: Operacionalización de variables

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrategias metacognitivas	Es un programa de tipo curricular en el que se organizan diferentes estrategias metacognitivas en donde el lector interactúa con el texto, haciéndolo significativo según sus conocimientos previos, los objetivos que se tiene y cómo este contextualiza la lectura con su realidad	La Variable Independiente, será medida mediante juicio de expertos y la dependiente será medida a través de un test de Comprensión Lectora	Comprensión Inferencia Literal	Ordinal

"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

LA QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA I.E. 11107 DEL CASERIO DE Lay PAMPA, DISTRITO DE YALUYUCAN PROVINCIA DE SANTA CRUZ DEPARTAMENTO DE CAJAMARCA.

HACE CONSTAR

Que, Teófilo Hernández Montero, alumno de la escuela de posgrado de la universidad. Cesar Vallejos .mención en Maestría en Administración de la Educación ha aplicado virtualmente la encuesta virtual para medir el manejo de herramientas tecnológicas en los docentes del nivel primario de la IE 11107, Laypampa, que se llevó a cabo el 12 al 14 de Noviembre del año en curso, como parte del trabajo de investigación de nominado Plan de capacitación docente "Online Tics" para el manejo de herramientas tecnológicas de la Institución Educativa n°11107 Laypampa.

Se expide la presente constancia a solicitud de la parte interesada, para los fines pertinentes.

Laypampa, marzo del 2022

Atentamente.

 
HERNANDEZ MONTERO
DIRECTOR

Acta de Aprobación de Originalidad de Tesis

Yo, Luis Montenegro Camacho, docente de la Escuela de Posgrado, del Programa de Maestría en Administración de la Educación de la Universidad Cesar Vallejo Chiclayo, revisor de la tesis titulada: Estrategias metacognitivas y comprensión lectora del quinto ciclo de educación primaria de la institución educativa 11107 caserío Laypampa, Santa Cruz.

Del estudiante Hernandez Montero Teofilo del posgrado de Maestría Administración de la Educación; constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Chiclayo 20 de enero del 2022



.....
Dr. Luis Montenegro Camacho

DNI: 16672474

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	-----------------------	--------	---------------------------------