



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**“Macrorreglas de Adición para Mejorar la Comprensión Lectora en
Estudiantes de Educación Secundaria”**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

AUTOR

Mg. Asdrúbal Vela Macedo

ASESOR

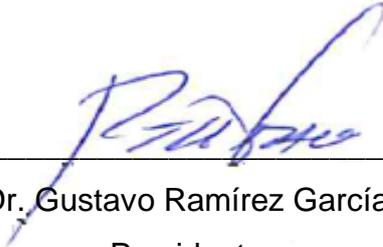
Dr. Celso Delgado Uriarte

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones pedagógicas

TARAPOTO - PERÚ

2017



Dr. Gustavo Ramírez García
Presidente



Dr. Wilson Torres Delgado
Secretario

Dr. Celso Delgado Uriarte
Vocal



Dr. Aladino Panduro Salas
Accesitario

Dedicatoria

A mis queridos padres que me guían desde la nirvana, a mi amada esposa y mis adorados hijos por su importante apoyo constante y profuso que coadyuva perentoriamente a mi desarrollo personal, profesional y social.

Asdrúbal

Agradecimiento

Gratitud y reconocimiento a los docentes de la Escuela de Post-Grado de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO, quienes con su cardinal y tesonera labor de educadores contribuyeron significativamente a la consecución de este grado académico.

Asimismo, un agradecimiento especial a los directivos y docentes de la institución educativa Juan Jiménez Pimentel, por su apoyo incondicional en la ejecución de esta investigación.

De igual forma, a todas las personas que con su valioso apoyo permitieron la culminación de este estudio investigativo.

Asdrúbal

Declaratoria de autenticidad

Yo Asdrúbal Vela Macedo estudiantes del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 01070581, con la tesis titulada: *“Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria”*; declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada, es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, es decir, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y; por consiguiente, los resultados que se presentan constituyen aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Tarapoto, octubre de 2016.



Asdrúbal Vela Macedo

DNI: 01070581

Presentación

Distinguidos miembros de jurado calificador,

Presento a su digna consideración y riguroso criterio el informe del proyecto titulado: “Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria”

Este estudio investigativo formula fundamentalmente el objetivo de diseñar y aplicar una propuesta de macrorreglas de adición fundamentada en la teoría cognitiva de Van Dijk para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

En este marco, la estructura de la tesis está constituida por la introducción donde se consignan la realidad problemática, trabajos previos, teorías relacionadas al tema, formulación del problema, justificación del estudio, hipótesis y objetivos. Asimismo, el método que se aplicó en la investigación, los resultados conseguidos, discusión, conclusiones, recomendaciones y la propuesta en concordancia a los propósitos de la investigación.

Finalmente, son necesarias las sugerencias y recomendaciones, que después del proceso de sustentación tengan a bien proponer, en la intención de fortalecer el estudio y continuar con más investigaciones en este campo.

El autor.

Índice

Página del jurado	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1. Realidad Problemática	10
1.2. Trabajos previos.....	12
1.3. Teorías relacionadas al tema	13
1.4. Formulación del problema.....	25
1.5. Justificación del estudio.....	25
1.6. Hipótesis	26
1.7. Objetivos	27
II. MÉTODO.....	28
2.1. Diseño de la Investigación.....	28
2.2. Variables, operacionalización.....	28
2.3. Población y Muestra	31
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos, Validez y Confiabilidad.....	31
2.5. Métodos de Análisis de Datos	32
2.6. Aspectos Éticos.....	33
III. RESULTADOS	34
IV. DISCUSIÓN.....	44

V. CONCLUSIONES	46
VI. RECOMENDACIONES.....	47
VII. PROPUESTA DE MACRORREGLAS DE ADICIÓN PARA LA COMPRESIÓN LECTORA.....	48
VIII. REFERENCIAS	54
ANEXOS.....	57
Anexo N° 01: Matriz de consistencia.....	58
Anexo N° 02: Instrumentos de recolección de información	60
Anexo N° 03: Fichas de validación de instrumentos.....	65
Anexo N° 04: Autorización de aplicación de instrumentos.....	71

Resumen

La tesis titulada: “Macrorreglas de Adición para Mejorar la Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Secundaria - 2016” es el resultado de la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos validados por expertos y, por lo tanto, confiables en el objetivo de diseñar y aplicar una propuesta de macrorreglas de adición fundamentada en la teoría cognitiva de Teun A. Van Dijk (1977) para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel.

En este contexto, en el proceso investigativo se optó por el diseño cuasi experimental donde participaron como muestra 45 estudiantes, de los cuales 23 pertenecen a la sección G, Grupo Experimental y 22 a la H, Grupo Control.

La recolección de datos se efectuó mediante los instrumentos de pretest y postest. La información obtenida fue procesada mediante el programa de análisis estadístico SPSS y con este se hizo, según la hipótesis, los cruces necesarios mediante la Prueba T Student. Luego, con precisiones porcentuales, ordenamiento de mayor a menor acorde a los indicadores estadísticos se presentaron los resultados en tablas y gráficos.

Efectuada la prueba de hipótesis y realizada el procesamiento de la información mediante las técnicas estadísticas mencionadas se ha llegado a la conclusión que, el uso de las Macrorreglas de Adición, permite mejorar significativamente la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria.

Palabras clave: Macrorreglas de adición. Comprensión lectora

Abstract

The heading thesis: Addition macrorules for improving the reading comprehension on students from secondary level is the result of the application of techniques and tools for data collection validated by experts and, therefore, reliable in the aim of designing and applying a proposal of Macrorules addition based on the cognitive theory of Van Dijk for improving the reading comprehension on fifth high school students from Juan Jimenez Pimentel High school.

In this context, in the investigative process it was chosen by the quasi-experimental design where 45 students participated as shown, from which 23 belonged to section Experimental Group G and 22 from H to the Control Group.

Data collection was performed using instruments of pretest and posttest. The information got was entered into the Excel computer program, and this was done, according to the hypothesis, the necessary crossings. Then, with percentage precisions, ordering from highest to lowest according to statistical indicators the results were presented in tables and graphs.

At the end of the test of hypothesis and on information processing by the statistical techniques mentioned has concluded that the use of Macrorules Addition based on the theory of Van Dijk, allow to improve significantly the reading comprehension on fifth high school students

Keywords: Macrorules addition, Reading Comprehension.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

Las competencias comunicativas y en especial la de comprensión lectora se han convertido en este mundo globalizado, caracterizado por nuevas demandas sociales y educativas, en el soporte insoslayable de la formación personal, profesional y social. En este sentido, hablar de lectura es hablar de un verdadero problema para los países del mundo y en particular para los latinoamericanos, tal como lo revelan los resultados de las evaluaciones internacionales que ubican a los países de la región en los últimos lugares.

Además de las evaluaciones internacionales, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), aplicada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación en el año 2015, señala que en el ámbito nacional, solo el 15 % de estudiantes del segundo grado del nivel secundario saben leer satisfactoriamente, es decir, nuestros estudiantes mayoritariamente no saben obtener información, interpretar y reflexionar críticamente sobre el contenido textual. Ante esta situación adversa, los gobiernos de turno y específicamente el Ministerio de Educación han implementado acciones estratégicas de capacitación docente y otras acciones estratégicas de mejora. Sin embargo, a pesar de la ejecución de estos programas, hasta la actualidad no hay avances significativos.

Siguiendo los niveles de análisis de la citada evaluación, en la región San Martín el nivel del rendimiento escolar en comprensión lectora es menor en comparación con el resultado nacional; en segundo grado de secundaria solo el 7% se ubica en el nivel satisfactorio.

En la institución educativa Juan Jiménez Pimentel de la ciudad de Tarapoto el nivel de comprensión lectora de los estudiantes no difiere de la situación regional y nacional. El hecho de que la gran mayoría de nuestros estudiantes no pueden alcanzar el nivel suficiente de comprensión lectora significa que tiene serias dificultades para emplear la lectura como herramienta eficiente para incorporar información

significativa que les permita ampliar sus conocimientos y seguir desarrollando sus competencias en otras áreas curriculares.

Por otra parte, si la mayoría de estudiantes se encuentra en esta situación, la causa no puede limitarse a dificultades individuales. Las estadísticas también revelan que existen II.EE tanto rurales como públicas de zona urbana, incluso en regiones y zonas de alto índice de pobreza, que exhiben un buen rendimiento. Si bien es cierto son las menos, su sola existencia demuestra que las dificultades propias de determinados contextos sociales y económicos no son una causa determinante de este bajo rendimiento.

El análisis anterior, nos obliga a indagar las explicaciones de este resultado adverso en el propio sistema educativo donde encontramos diversas causas como el referido a la calidad de la gestión institucional, el nivel de participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, la calidad de la infraestructura educativa, los recursos educativos imprescindibles, la calidad del desempeño docente, entre otras.

Sin embargo, entre las causas descritas y otras más que podemos enumerar, el desempeño docente es uno de los factores que se debe asumir con especial atención, puesto que, el limitado manejo de estrategias adecuadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aparece con singular notoriedad en los diagnósticos sobre el bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

En este marco, el presente estudio investigativo, a partir de la propuesta de Macrorreglas de Adición, pretende contribuir decisivamente en este propósito pedagógico de mejorar la competencia de comprensión lectora en nuestros estudiantes.

1.2. Trabajos previos

Entre los estudios desarrollados acerca de las variables de la presente investigación en los ámbitos internacional y nacional se presentan los siguientes antecedentes:

Restrepo (2004). *Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica.* Tesis doctoral. Medellín, Colombia. Concluye que la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, (propuesta del lingüista holandés T.A. Van Dijk), favorecen significativamente la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica. No obstante, el solo hecho de aplicar las macrorreglas de Van Dijk en la investigación de Restrepo (2004), contradice el nivel y rigor de estudio que debe poseer una tesis del grado de Doctor.

Díaz (2005). *Fundamentación teórica de los aportes de Van Dijk en el tratamiento de la comprensión de textos escritos para mejorar el rendimiento académico en la educación primaria.* Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba. Concluye que la comprensión lectora se ve favorecida y como consecuencia de esta incidencia positiva se evidencia un mejor nivel del rendimiento escolar en las diversas asignaturas. Empero, reducir la influencia de la lectura solo al rendimiento académico, implica soslayar su incidencia favorable en la formación integral de la personalidad del estudiante.

Sánchez (2003). *Aplicación de un programa de estrategias de macrorreglas para elevar el nivel de comprensión lectora y producción textual en los alumnos del quinto grado de Educación Primaria del Centro Educativo César Vallejo N° 10925. Chiclayo 2003.* Plantea que al implementar este programa, los alumnos lograron potenciar sus capacidades comprensivas y productivas, internalizando las estrategias y haciendo uso de ellas en cada sesión de lectura y escritura. Sin embargo, la aplicación de todo un programa solo de estrategias de macrorreglas para la comprensión y producción de textos no es lo

suficiente, considerando que el desarrollo de ambas competencias necesita de otras estrategias cognitivas y metacognitivas que complementen significativamente el propósito de la investigación.

Añamuro y Bravo (2001), *Estudio sobre los logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura por los alumnos que culminaron el primer ciclo de educación básica correspondientes a tres centros educativos estatales de la USE 03 de Lima en el año 2001*. La investigación pretendió indagar sobre los logros alcanzados en lectura y escritura en educación primaria y sobre la relación existente entre la aplicación de los programas curriculares de articulación y las estrategias para la comprensión lectora. Los investigadores concluyeron que en los tres centros estatales a través de las pruebas aplicadas, se encontró un mejor nivel de comprensión lectora; en cambio, en producción de textos escritos los estudiantes se mantuvieron en su rendimiento académico. En este sentido, el solo hecho de usar estrategias para la comprensión lectora no garantiza la mejora en la escritura, puesto que esta competencia requiere de otros procesos cognitivos enmarcados en las etapas de planificación, textualización, revisión y corrección del texto.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Comprensión lectora

Para proceder a desarrollar el presupuesto teórico-científico de la presente variable, es imprescindible precisar los modelos teóricos, a partir de los cuales se abordará el estudio de esta competencia comunicativa.

Modelo interactivo de la lectura. Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Este parte de los siguientes supuestos:

La lectura es un proceso del lenguaje.

Los lectores son usuarios del lenguaje.

Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p10)

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: *"el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él"*(p.11).

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que *"la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas"*.

Y se preguntarán, ¿qué es un esquema? Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman, 1991)

Modelo transaccional de la lectura. Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "**The reader, the text, the poem**". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto: *"Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de*

enfaticar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985, p.67).

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978).

La diferencia que existe entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

¿Qué se entiende por comprensión lectora?

Según el Ministerio de Educación (2013), que asume el modelo interactivo y el transaccional, la comprensión de textos escritos o comprensión lectora consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso lector con la finalidad de autorregularlo. Asimismo, en el fascículo Rutas del Aprendizaje el

Ministerio de Educación propone como competencia de comprensión de textos escritos: Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.

En este sentido, un buen lector establece un propósito personal para realizar la lectura y, al mismo tiempo, va activando los conocimientos previos que posee y que son relevantes al texto que va a leer. Toma decisiones en relación a cómo, dónde y cuándo tiempo dispondrá para realizar la lectura, dependiendo de su propósito, y de las características físicas y formales del texto. Simultáneamente, habrá ido realizando predicciones acerca del contenido del texto, apoyándose, tanto en lo que puede ver a simple vista, como en lo que ya sabe acerca del texto.

Luego decodifica con rapidez y precisión, es decir, leer fluidamente. A medida que va leyendo, confirma o descarta sus predicciones y realiza nuevas predicciones acerca del contenido del texto. Además, va realizando inferencias conscientes, “rellenado” información que falte en el texto, así como el significado de palabras que no comprende. Realiza interpretaciones conectando diferentes ideas que se encuentran en diferentes partes del texto, y va formándose una idea personal acerca del mismo, siendo capaz de hacer un resumen del contenido central del texto.

Al finalizar la lectura, el lector sigue activo: relea partes que considera importantes y que no comprendió muy bien, puede sacar notas de lo que considere relevante, hacer un resumen, reflexionar sobre el contenido de lo leído, pensar en otros textos que contienen ideas semejantes o contradictorias a las que acaba de leer, en fin, decide qué hacer con el texto: lo guarda, lo deja a mano, lo pasa, lo presta o simplemente se deshace de él. Esto dependerá de los sentimientos que el texto haya generado en él: lo emocionó, lo aburrió, le abrió luces sobre el tema, lo enojó; etcétera. El lector reacciona frente al texto, no queda impasible.

En este marco, TABASSO (1980) Define tres niveles de la comprensión:

La comprensión literal: Es obtener el significado literal de la escritura. Implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en el texto. Es propio de los primeros años de la escolaridad, en el inicio del aprendizaje formal de la lectura y una vez adquiridas ya las destrezas decodificadoras básicas que le permitan al alumno una lectura fluida.

La comprensión inferencial. Denominada también interpretativa. Este nivel proporcional al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolas con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector sobre el texto. Está formada por tres procesos: la integración, el resumen y la elaboración.

La comprensión crítica: Nominada también evaluación apreciativa. Es un nivel más elevado de conceptualización (Miranda 1988), ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y de comprensión interpretativa, llegando a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales a cerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discriminan los hechos de la opinión se integra la lectura en las experiencias propias del lector.

Por su parte SOLÉ (1994), divide a la lectura en tres procesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura a la vez recomienda que cuando uno inicia una lectura debe acostumbrarse a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas de los procesos:

Antes de la lectura:

¿Para qué voy a leer?

Para aprender.

Para presentar una ponencia.

Para practicar la lectura en voz alta.

Para obtener información precisa.

Para seguir instrucciones.

Para revisar un escrito.

Por placer.

Para demostrar que se ha comprendido.

Durante la lectura:

Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

Formular preguntas sobre lo leído.

Aclarar posibles dudas acerca del texto.

Resumir el texto.

Releer partes confusas.

Consultar el diccionario.

Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.

Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura:

Hacer resúmenes.

Formular y responder preguntas.

Recontar.

Utilizar organizadores gráficos.

Comprensión lectora y metacognición

John Flavell es uno de los iniciadores de la investigación sobre metacognición. Se le atribuye la paternidad del término, el cual utiliza para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta (Flavell, 1976; p. 232).

Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído

para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe aclarar que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información. Al respecto Flavell (1996: 160) asevera: *“Controlar el propio progreso cognitivo en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante”*.

Por su parte, Carlos Monereo (Estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula – 1994) propone que es posible enseñar a los estudiantes a ser conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que deben poner en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación. Pero, para ello, como sostiene este investigador, es fundamental que el profesor sea capaz de modificar sus prácticas educativas de manera tal que introduzca los planteamientos metacognitivos en el aula y que él mismo monitoree sus propios procesos.

Monereo (1994) sugiere tres principios generales que deberían presidir una didáctica de inspiración metacognitiva:

Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”. Esto supone ayudarlos a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender.

Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, guiarlos para que analicen las decisiones regulativas que toman durante la planificación y monitoreen y valoren sus actuaciones cuando realizan una tarea.

Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, o sea, ayudarles a: identificar el propósito de aprendizaje, reconocer las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas.

Macrorreglas de Adición

El concepto de macrorreglas ha sido acuñado por el lingüista holandés T.A. Van Dijk (1977) con el objeto de describir las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto. En este sentido, se entiende por macrorreglas textuales las operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente con el fin de extraer información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata.

A través del empleo de las macrorreglas llamadas también macroestrategias, el lector puede construir una representación semántica global del texto (macroestructura), pues le posibilitará borrar o generalizar todas las proposiciones consideradas irrelevantes o redundantes. Esta clase de reducción de información es necesaria para poder comprender, almacenar y reproducir discursos.

También es característica de las macrorreglas su naturaleza organizadora (Díaz Barriga y Hernández, 2003).

Tipos de macrorreglas. Según Van Dijk (1980), las macrorreglas pueden ser de supresión, de generalización y de construcción.

1. Supresión. Dada una secuencia de proposiciones las que no sean proposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia se suprimen.
2. Generalización. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones y la proposición así obtenida sustituye a la secuencia original.
3. Construcción. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote al mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

La primera regla nos dice solo las proposiciones que son textualmente pertinentes, en el sentido que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones, deben figurar en la descripción de la macroestructura. Las proposiciones suprimidas denotan lo que se llama los detalles del cuento. Esos detalles no son importantes semánticamente para el sentido global, o para el tema del discurso. Por otra parte, el tipo de discurso determina la aplicación de las macrorreglas: lo importante en un cuento puede ser impertinente en un protocolo policíaco que relate los mismos eventos.

La segunda macrorregla, la generalización, nos permite emplear nombres como superconjuntos de varios conjuntos, procedimiento que posibilita construir una proposición en la que se expresa el tema. Tales oraciones se llaman oraciones temáticas o tópicas. Su función es la de señalar el probable tema del resto del discurso. Una de las condiciones de la generalización es que debe ser mínima: no se toman conceptos generales arbitrariamente sino superconceptos inmediatos.

La restricción más general en cuanto esta y otras macrorreglas es que no se puede suprimir información que formará presuposiciones para la interpretación del resto del discurso. La información eliminada tanto en la supresión como en la generalización es irrecuperable. Las macroestructuras obtenidas de esta manera definen un conjunto de discursos posibles, es decir, de todos los discursos que tienen un mismo tema global.

Con la tercera regla, la construcción, derivamos una proposición que implícitamente contiene la información abstraída en la aplicación de la regla, porque ella forma parte de nuestro conocimiento del mundo. Esta regla nos permite suprimir únicamente aquellos detalles que pertenezcan convencionalmente al episodio de la acción global.

Macrorreglas de adición. Las Macrorreglas de Adición complementan el planteamiento teórico de VanDijk (1977). Para efectos del presente estudio, las macrorreglas de adición se definen como las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el lector con el fin de extraer

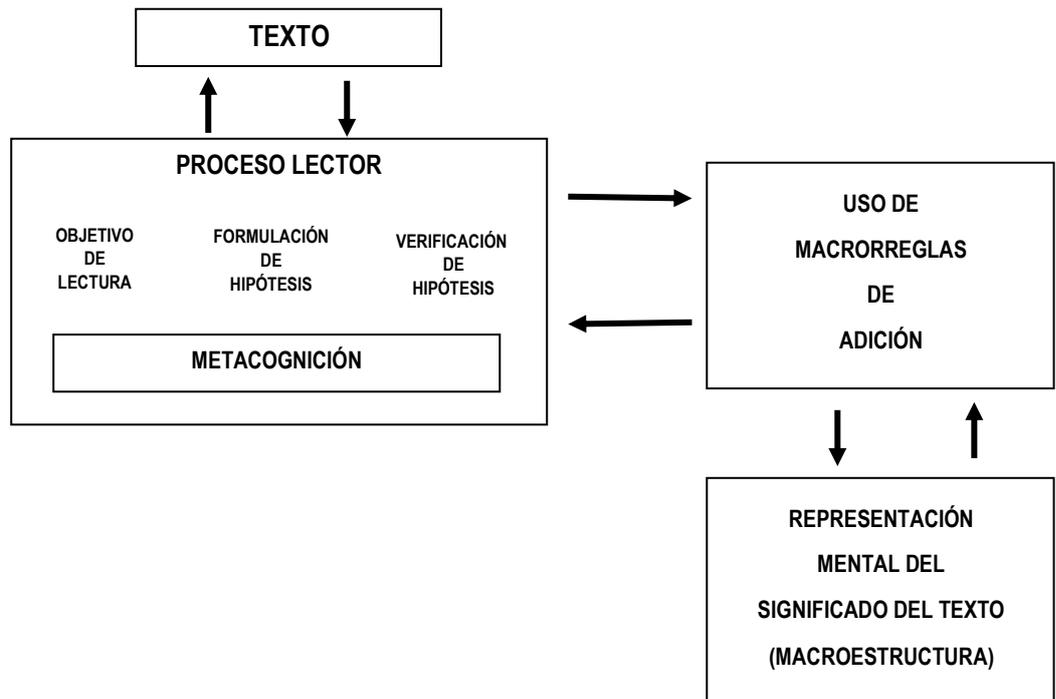
información relevante de un texto y poder comprenderlo en sus diversos niveles.

En este sentido las macrorreglas de adición le permiten al lector construir una representación semántica global del texto (macroestructura), pues le posibilitará borrar o generalizar todas las proposiciones consideradas irrelevantes o redundantes, para un procesamiento de la información efectivo. Las Macrorreglas de Adición se convierten en estrategias para comprender un texto, cuando a partir de ellas aprendemos a identificar el tema, las ideas principales y a elaborar el resumen del texto. Por eso, es importante que se reconozca cómo ha organizado o estructurado el autor las ideas presentadas en el texto, para que partiendo de ello se pueda diferenciar la información relevante de la información complementaria. Este proceso cognitivo y metacognitivo, a la vez, es la base para los demás niveles de la comprensión.

Según Van Dijk (1977), el texto organiza su contenido en dos tipos de estructuras: Macroestructura y Superestructura textuales. La macroestructura constituye la estructura semántica; mientras que la superestructura representa la forma como se organiza la información del texto para determinar su tipo. La macroestructura proporciona la idea global del significado del texto. En este sentido, el tema, los subtemas, las ideas principales y el resumen de un texto tienen que ver con la macroestructura y, precisamente las Macrorreglas de Adición con estructuras de clasificación, enumeración, secuencia, problema-solución y comparación-contraste facilitan la consecución de estos elementos del análisis y síntesis textual.

Modelo teórico de la investigación.

A continuación el esquema:



El modelo asume que la competencia de comprensión lectora como proceso cognitivo y metacognitivo consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto

En este sentido, al inicio del proceso el lector establece un objetivo personal para realizar la lectura y, al mismo tiempo, va activando los conocimientos previos que posee y que son relevantes al texto que va a leer. Toma decisiones en relación a cómo, dónde y cuándo tiempo dispondrá para realizar la lectura, dependiendo de su propósito, y de las características físicas y formales del texto. Simultáneamente, habrá ido realizando hipótesis acerca del contenido del texto, apoyándose, tanto en lo que puede ver a simple vista, como en lo que ya sabe acerca del texto.

A medida que va leyendo, confirma o descarta sus hipótesis y realiza nuevas predicciones acerca del contenido del texto. Además, va

realizando inferencias conscientes, “rellenado” información que falte en el texto, así como el significado de palabras que no comprende. Realiza interpretaciones conectando diferentes ideas que se encuentran en diferentes partes del texto, y va formándose una idea personal acerca de él, siendo capaz de representar mentalmente el significado del texto, a partir del uso efectivo de las macrorreglas de adición.

1.4. Formulación del problema.

Problema general:

¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de estudiantes del quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016?

Problemas específicos:

¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016?

¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016?

¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016?

1.5. Justificación del estudio

De acuerdo con Carrasco Díaz (2006), todo trabajo o proyecto de investigación, necesariamente requiere ser justificado, es decir, debe explicarse la utilidad, los beneficios y la importancia que tendrá el resultado de la investigación. En esa línea, el referido autor propone ocho aspectos a considerar en la justificación. En la presente, utilizaremos solamente tres, precisando en cada una de ellas la relevancia respectiva.

En lo teórico, el propósito del presente estudio investigativo es contribuir a fortalecer la propuesta del lingüista holandés T.A. Van Dijk referente a la aplicación de macrorreglas para el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora. De igual forma, que los resultados de esta investigación influyeran a futuros estudios relacionados al tema.

En lo práctico, la investigación se proyecta a coadyuvar en el mejoramiento de los resultados educativos, a partir de un mejor desempeño docente en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en estudiantes de la IE Juan Jiménez Pimentel de la ciudad de Tarapoto.

En lo metodológico, en el proceso investigativo, se asumió una metodología adecuada al estudio, puesto que se usó instrumentos estratégicos que permitieron verificar la incidencia de la aplicación de macrorreglas de adición en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora del área de comunicación.

1.6. Hipótesis

General

H_i: La aplicación de las Macrorreglas de Adición mejora la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

H₀: La aplicación de las Macrorreglas de Adición no mejora la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

Específicas.

H₁. Las Macrorreglas de Adición influyen en la mejora de la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

H₂. Las Macrorreglas de Adición influyen en la mejora de la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

H₃. Las Macrorreglas de Adición influyen en la mejora de la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

1.7. Objetivos

General:

Determinar la influencia de las Macrorreglas de Adición en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

Específicos:

- Identificar el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.
- Identificar el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.
- Identificar el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de la Investigación

El diseño del estudio es **cuasiexperimental**. Según, CARLESSI , H. (1998) “este diseño consiste en que una vez que se dispone de los dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias”.

A continuación el esquema:

GE : 01 X 02

GC : 01 -- 02

En seguida, la explicación de los códigos:

- GE** : Grupo experimental.
- GC** : Grupo control
- O1** : Pretest sobre comprensión lectora.
- O2** : Postest sobre comprensión lectora.
- X** : Macrorreglas de adición.

2.2. Variables, operacionalización.

Las variables del estudio son las siguientes:

- ✓ Variable independiente : Macrorreglas de adición (causa).
- ✓ Variable dependiente : Comprensión lectora (efecto).

Definición conceptual de Macrorreglas de adición.

Las Macrorreglas de Adición constituyen un complemento con relación al planteamiento teórico de Van Dijk (1977), Para efectos del presente estudio, las macrorreglas de adición se definen como las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el lector con el fin de extraer

información relevante de un texto y poder comprenderlo en sus diversos niveles.

En este sentido, la finalidad de investigación es mejorar la comprensión lectora en estudiandes de secundaria, a partir del uso de Macrorreglas de Adición. Es importante que se reconozca cómo, el autor, ha organizado o estructurado las ideas presentadas en el texto, para que partiendo de ello se pueda diferenciar la información relevante de la información complementaria. Este proceso cognitivo y metacognitivo, a la vez, es la base para los demás niveles de la comprensión.

Dentro de las macroestructuras más comunes que pueden presentar los textos y que nos ayudan a determinar las ideas relevantes, a partir de las Macrorreglas de Adición se presentan a continuación.

a. **Enumeración.** En los textos que presentan esta estructura se enumeran, uno tras otro, distintos hechos o diversas características de un tema. La idea principal en estos corresponde a la síntesis de las ideas enumeradas.

Fórmula: IP = Tema + Síntesis de lo enumerado.

b. **Secuencia.** Esta estructura corresponde a los textos en los que se relata una serie de hechos sucesivos relacionados unos con otros. La idea principal en estos textos corresponde a la síntesis de los hechos que integran el proceso.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de los hechos significativos.

c. **Clasificación.** Esta estructura corresponde a los textos que explican conjuntos de elementos agrupadas en categorías. La idea principal corresponde a la síntesis de la categorización realizada.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de lo clasificado.

d. **Comparación – contraste.** El objetivo de esta estructura es mostrar la relación entre dos o más conjuntos de elementos. En los textos comparativos se presta atención tanto a las semejanzas como a las diferencias y en los textos de contraste solo las diferencias. La idea

principal radica en la relación de semejanza o de diferencia entre los dos conjuntos de elementos.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de las semejanzas y diferencias significativas.

- e. **Problema-Solución.** En esta estructura se explica un tipo de problema junto con la solución o soluciones. La idea principal es mostrar la adecuación o no de una solución al problema planteado.

Fórmula: IP = Problema (tema) + solución.

Las macrorreglas de adición descritas nos orientan a desarrollar operaciones cognitivas y metacognitivas para identificar el tema o asunto, las ideas principales y elaborar el resumen textual, a partir, claro está, de la aplicación de las fórmulas planteadas y el desarrollo mínimo de diez sesiones de aprendizaje.

Comprensión lectora

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicador
Variable dependiente Comprensión lectora	La comprensión lectora consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Ministerio de Educación (2013).	Comprensión lectora es la puntuación que alcanzan los estudiantes del quinto grado G del área de comunicación de la institución educativa Juan Jiménez Pimentel en los diversos niveles de la comprensión.	Nivel literal Nivel inferencial Nivel crítico	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Fuente: elaboración propia.

2.3. Población y Muestra

Población. La población estudiantil fue de 185 estudiantes, correspondiente a las secciones ABCDEFGH del quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de la ciudad de Tarapoto (fuente: Sub dirección administrativa de la IE Juan Jiménez Pimentel).

Muestra y muestreo. El muestreo corresponde al procedimientos estadístico no probabilístico debido a la conveniencia de la investigación. En este sentido el tamaño de la muestra estuvo constituido por 45 estudiantes que pertenecieron a dos secciones: el grupo experimental (Quinto G) y el grupo de control (Quinto H), conformados de la siguiente manera:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	GRADOS Y SECCIONES	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	N° DE ALUMNOS
JJP	QUINTO G	Experimental	23
JJP	QUINTO H	Control	22
TOTAL			45

Fuente: Sub dirección administrativa de la IE Juan Jiménez Pimentel – Tarapoto.

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos, Validez y Confiabilidad.

Técnica. En coherencia a los propósitos de la investigación se empleó la Prueba Escrita durante el desarrollo del estudio investigativo.

Instrumentos. Se aplicó un pretest a los grupos experimental y control constituido por estudiantes de la IE Juan Jiménez Pimentel, que marcó el inicio de la investigación y, este a la vez, después del desarrollo de las diez sesiones de aprendizaje de comprensión lectora con actividades educativas inherentes a las Macroorreglas de Adición solo para el grupo experimental, sirvió de postest para la verificación de los resultados finales de la investigación. Para este efecto las autoridades de la institución otorgaron la autorización requerida.

Validez. Participaron tres expertos sobre el tema, quienes asumieron la responsabilidad de validar los instrumentos, a partir de la relación entre estos y la matriz de consistencia.

Confiabilidad. Los ítems fueron procesados a través del Alfa de Cronbach con la finalidad de ver la fiabilidad del instrumento así como la consistencia de las preguntas; de manera que mientras más se acercó a 1 el valor de alfa, más fiable resultó el instrumento.

2.5. Métodos de Análisis de Datos

La información obtenida de las fuentes, utilizando los instrumentos de recolección de datos antes, fueron procesados y analizados mediante el programa de análisis estadístico SPSS.

El muestreo corresponde al procedimientos estadístico no probabilístico, porque fue por conveniencia a la investigación.

La prueba de hipótesis se ha realizado mediante la T de Student según la naturaleza de las variables. Se hicieron los cruces necesarios que considera la hipótesis, con precisiones porcentuales, ordenamiento, indicador estadístico, los cuales fueron presentados como informaciones en forma de tablas y gráficos que merecieron su correspondiente interpretación.

Distribución de frecuencias.

Distribución de porcentajes

Medidas de tendencia central (media aritmética)

Medidas de dispersión (desviación estándar).

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 * f_i}{n - i}}$$

Donde:

x_i = Calificaciones;

—
 \bar{x} = Promedio de Calificaciones;

f_i = Frecuencia de Notas

n = Número de Alumnos evaluados.

2.6. Aspectos Éticos

Se asumió los procesos y resultados de la investigación con mucha responsabilidad y rigurosidad. Por tanto, éticamente se respetó la información de manera confidencial; con este motivo, se codificaron minuciosamente los resultados para el registro y manejo exclusivo del investigador.

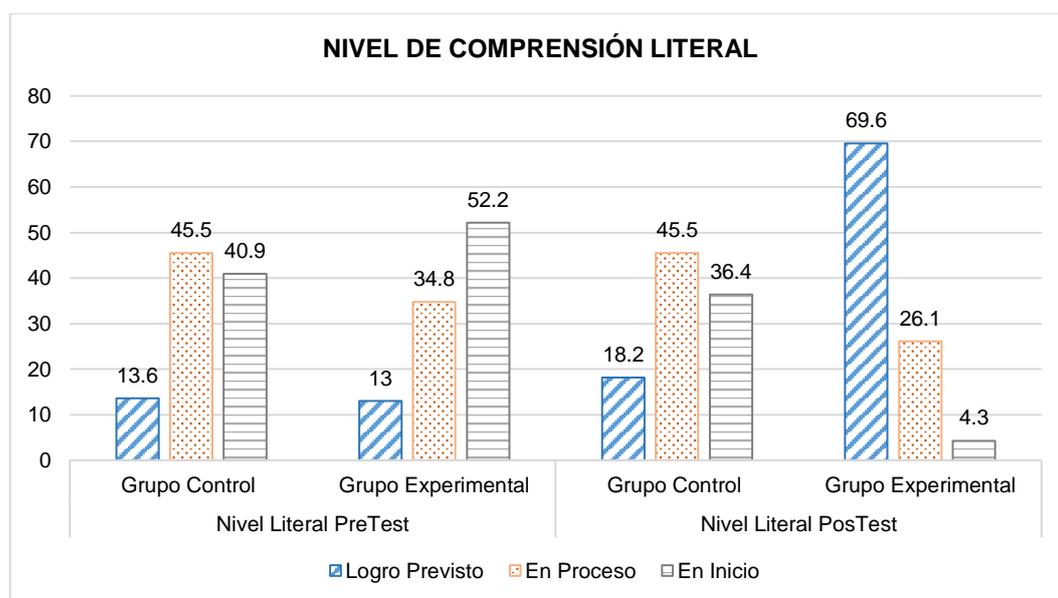
III. RESULTADOS

En seguida los resultados obtenidos.

Resultados: Nivel de comprensión literal.

Nivel Literal PreTest						
Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	3	13,6	13,6	13,6
		En Proceso	10	45,5	45,5	59,1
		En Inicio	9	40,9	40,9	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	3	13,0	13,0	13,0
		En Proceso	8	34,8	34,8	47,8
		En Inicio	12	52,2	52,2	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

Nivel Literal PosTest						
Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	4	18,2	18,2	18,2
		En Proceso	10	45,5	45,5	63,6
		En Inicio	8	36,4	36,4	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	16	69,6	69,6	69,6
		En Proceso	6	26,1	26,1	95,7
		En Inicio	1	4,3	4,3	100,0
		Total	23	100,0	100,0	



Los resultados obtenidos, respecto del nivel literal de comprensión lectora en el pretest, evidencian que, en el Grupo de Control, solo el 13,6% de los evaluados muestran un **logro previsto**, el 45,5% **en proceso** y el 40,9% **en inicio**. Por otro lado, en esta misma evaluación, el Grupo Experimental,

muestra que el 13% de los evaluados obtuvo **logro previsto**, el 34.8% **en proceso** y 52.2% **en inicio**.

En contraposición a los resultados descritos anteriormente, en la evaluación PosTest, específicamente respecto del Grupo Experimental, los resultados obtenidos evidencian que el 69,6% de los evaluados muestran un **logro previsto** de las habilidades para la comprensión literal, el 26.1% **en proceso** y solo el 4.3% **en inicio**. En cambio, los resultados obtenidos por el Grupo Control, en la última evaluación, se manetienen casi igual.

Estadísticos

Grupo de Estudio			Nivel Literal PreTest	Nivel Literal PosTest
Control	N	Válido	22	22
		Perdidos	0	0
	Media	1,73	1,82	
	Mediana	2,00	2,00	
	Desviación estándar	,703	,733	
Experimental	N	Válido	23	23
		Perdidos	0	0
	Media	1,61	2,65	
	Mediana	1,00	3,00	
	Desviación estándar	,722	,573	

Asimismo, en ambos grupos, de Control y Experimental, en la evaluación PreTest, estadísticamente, el promedio oscila entre 1.73 y 1.71, por lo que no existe una diferencia significativa; por el contrario, en la evaluación PosTest, los promedios equivalen a 1.82 en el Grupo Control y 2.65 en el Grupo Experimental, existiendo una diferencia de logros significativos favorables al segundo grupo de estudios.

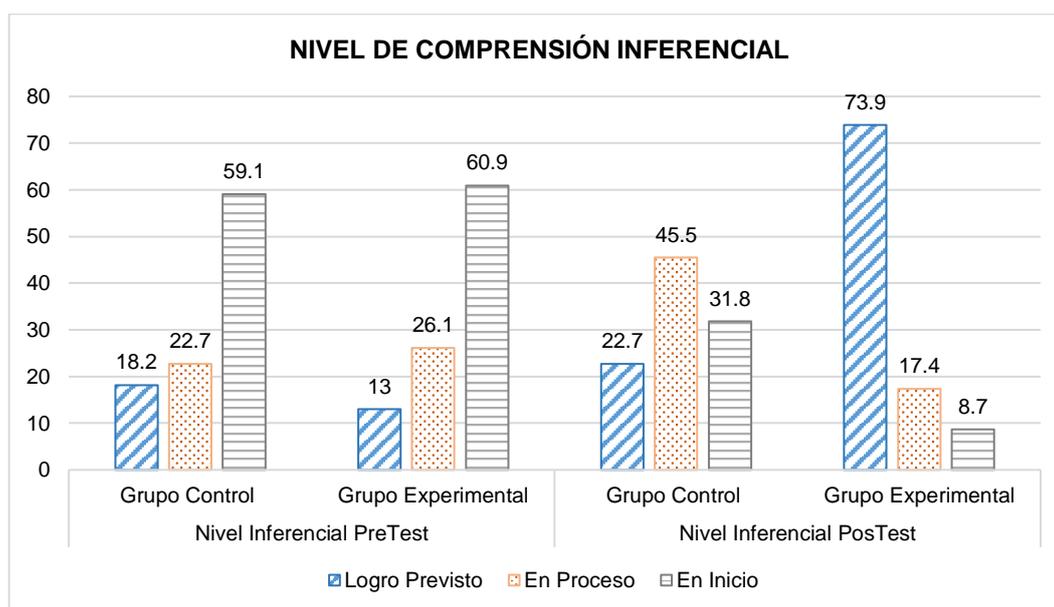
Resultados: Nivel de comprensión inferencial.

Nivel Inferencial PreTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	4	18,2	18,2	18,2
		En Proceso	5	22,7	22,7	40,9
		En Inicio	13	59,1	59,1	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	3	13,0	13,0	13,0
		En Proceso	6	26,1	26,1	39,1
		En Inicio	14	60,9	60,9	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

Nivel Inferencial PosTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	5	22,7	22,7	22,7
		En Proceso	10	45,5	45,5	68,2
		En Inicio	7	31,8	31,8	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	17	73,9	73,9	73,9
		En Proceso	4	17,4	17,4	91,3
		En Inicio	2	8,7	8,7	100,0
		Total	23	100,0	100,0	



Los resultados obtenidos, respecto del nivel inferencial de comprensión lectora en el pretest, evidencian que, en el Grupo de Control, solo el 18,2% de los evaluados muestran un **logro previsto**, el 22,7% **en proceso** y el 59,1% **en inicio**. Por otro lado, en esta misma evaluación, el Grupo

Experimental, muestra que el 13% de los evaluados obtuvo **logro previsto**, el 26.1% **en proceso** y 60.9% **en inicio**.

En contraposición a los resultados descritos anteriormente, en la evaluación PosTest, específicamente respecto del Grupo Experimental, los resultados obtenidos evidencian que el 73,9% de los evaluados muestran un **logro previsto** de las habilidades para la comprensión literal, el 17.4% **en proceso** y solo el 8.7% **en inicio**. En cambio, los resultados obtenidos por el Grupo Control, en la última evaluación, se manetienen casi igual.

Estadísticos

Grupo de Estudio			Nivel Inferencial PreTest	Nivel Inferencial PosTest
Control	N	Válido	22	22
		Perdidos	0	0
	Media		1,59	1,91
	Mediana		1,00	2,00
Desviación estándar		,796	,750	
Experimental	N	Válido	23	23
		Perdidos	0	0
	Media		1,52	2,65
	Mediana		1,00	3,00
Desviación estándar		,730	,647	

Asimismo, en ambos grupos, de Control y Experimental, en la evaluación PreTest, estadísticamente, el promedio oscila entre 1.59 y 1.91, por lo que no existe una diferencia significativa; por el contrario, en la evaluación PosTest, los promedios equivalen a 1.52 en el Grupo Control y 2.65 en el Grupo Experimental, existiendo una diferencia de logros significativos favorable al segundo grupo de estudios.

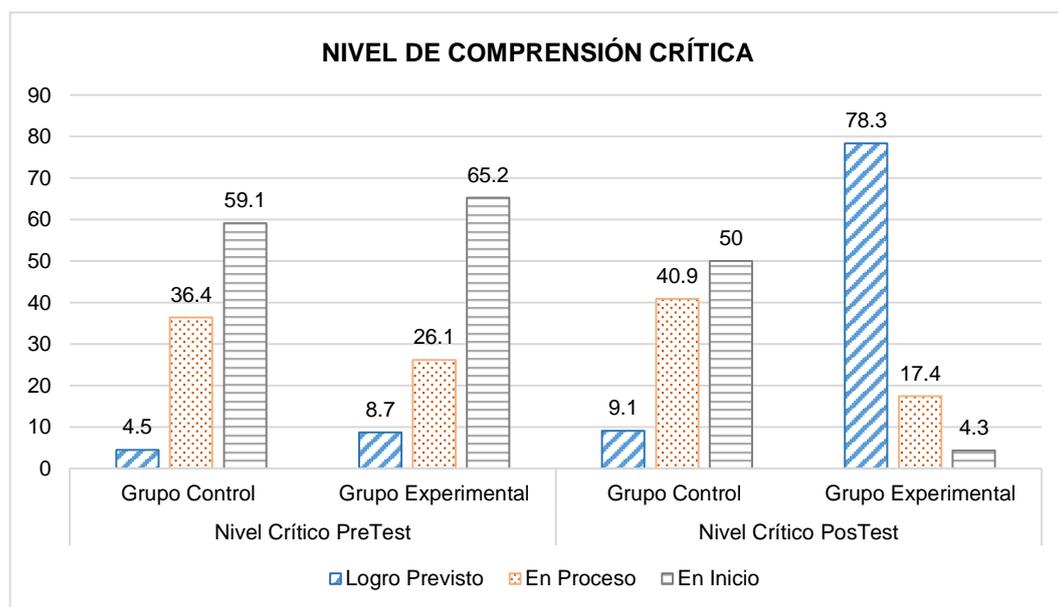
Resultados: Nivel de comprensión crítico.

Nivel Crítico PreTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	1	4,5	4,5	4,5
		En Proceso	8	36,4	36,4	40,9
		En Inicio	13	59,1	59,1	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	2	8,7	8,7	8,7
		En Proceso	6	26,1	26,1	34,8
		En Inicio	15	65,2	65,2	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

Nivel Crítico PosTest

Grupo de Estudio			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Logro Previsto	2	9,1	9,1	9,1
		En Proceso	9	40,9	40,9	50,0
		En Inicio	11	50,0	50,0	100,0
		Total	22	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Logro Previsto	18	78,3	78,3	78,3
		En Proceso	4	17,4	17,4	95,7
		En Inicio	1	4,3	4,3	100,0
		Total	23	100,0	100,0	



Los resultados obtenidos, respecto del nivel crítico de comprensión lectora en el pretest, evidencian que, en el Grupo de Control, solo el 4,5% de los evaluados muestran un **logro previsto**, el 36,4% **en proceso** y el 59,1% **en inicio**. Por otro lado, en esta misma evaluación, el Grupo Experimental,

muestra que el 8.7% de los evaluados obtuvo **logro previsto**, el 26.1% **en proceso** y 65.2% **en inicio**.

En contraposición a los resultados descritos anteriormente, en la evaluación PosTest, específicamente respecto del Grupo Experimental, los resultados obtenidos evidencian que el 78,3% de los evaluados muestran un **logro previsto** de las habilidades para la comprensión literal, el 17.4% **en proceso** y solo el 4.3% **en inicio**. En cambio, los resultados obtenidos por el Grupo Control, en la última evaluación, se manetienen casi igual.

Estadísticos

Grupo de Estudio			Nivel Critico PreTest	Nivel Critico PosTest
Control	N	Válido	22	22
		Perdidos	0	0
	Media		1,45	1,59
	Mediana		1,00	1,50
	Desviación estándar		,596	,666
Experimental	N	Válido	23	23
		Perdidos	0	0
	Media		1,43	2,74
	Mediana		1,00	3,00
	Desviación estándar		,662	,541

Asimismo, en ambos grupos, de Control y Experimental, en la evaluación PreTest, estadísticamente, el promedio oscila entre 1.45 y 1.59, por lo que no existe una diferencia significativa; por el contrario, en la evaluación PosTest, los promedios equivalen a 1.43 en el Grupo Control y 2.74 en el Grupo Experimental, existiendo una diferencia de logros significativos favorable al segundo grupo de estudios.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS - PRUEBA T

Nivel de comprensión literal.

Estadísticas de grupo

Grupo de Estudio		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel Literal PosTest	Control	22	1,82	,733	,156
	Experimental	23	2,65	,573	,119

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Literal PosTest	Se asumen varianzas iguales	1,123	,295	-4,265	43	,000	-,834	,196	-1,228	-,440
	No se asumen varianzas iguales			-4,241	39,759	,000	-,834	,197	-1,231	-,437

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico $p=0,000$ es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: Las Macrorreglas de Adición afectan favorablemente la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,82 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,65; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

Nivel de comprensión inferencial.

Estadísticas de grupo

	Grupo de Estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel Inferencial PosTest	Control	22	1,91	,750	,160
	Experimental	23	2,65	,647	,135

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Inferencial PosTest	Se asumen varianzas iguales	,264	,610	-3,563	43	,001	-,743	,209	-1,164	-,322
	No se asumen varianzas iguales			-3,551	41,480	,001	-,743	,209	-1,166	-,321

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico $p=0,000$ es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: Las Macrorreglas de Adición afectan favorablemente la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,91 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,65; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

Nivel de comprensión crítico.

Estadísticas de grupo

	Grupo de Estudio	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Nivel Critico PosTest	Control	22	1,59	,666	,142
	Experimental	23	2,74	,541	,113

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel Critico PosTest	Se asumen varianzas iguales	3,805	,058	-6,361	43	,000	-1,148	,181	-1,512	-,784
	No se asumen varianzas iguales			-6,332	40,472	,000	-1,148	,181	-1,515	-,782

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico $p=0,000$ es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: Las Macrorreglas de Adición afectan favorablemente la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,59 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,74; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

Prueba T student

Estadísticas de grupo

Grupo de Estudio		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PosTest (agrupado)	Control	22	1,82	,733	,156
	Experimental	23	2,65	,573	,119

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PosTest (agrupado)	Se asumen varianzas iguales	1,123	,295	-4,265	43	,000	-,834	,196	-1,228	-,440
	No se asumen varianzas iguales			-4,241	39,759	,000	-,834	,197	-1,231	-,437

Según los resultados obtenidos a través de la Prueba T Student, mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el valor crítico $p=0,000$ es menor a 0.05, al 95% de confiabilidad; En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación: La aplicación de las Macrorreglas de Adición mejora la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. Se infiere finalmente que la propuesta ha tenido efecto favorable.

Asimismo, la media obtenida en el Grupo Control corresponde a 1,82 y la obtenida por el Grupo Experimental es de 2,65; existiendo un promedio significativamente favorable a este último grupo.

IV. DISCUSIÓN

Los resultados de la evaluación muestran que el 78.3% de los estudiantes del grupo experimental del quinto grado de educación secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto – 2016 evidencian un logro previsto en el nivel crítico de la comprensión lectora. Estos desarrollan de modo favorable diversas tareas de comprensión a consecuencia de la aplicación de la propuesta de macrorreglas de adición, fundamentada en la teoría cognitiva de Van Dijk. Este importante logro es concordante con lo arribado por Restrepo (2004), en su tesis para optar el grado de Doctor: *Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, Medellín-Colombia*. Este investigador concluye que la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, (propuesta del lingüista holandés T.A. Van Dijk), favorecen significativamente la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica.

Asimismo, la investigadora Díaz (2005) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Cuba, en su estudio: “Fundamentación teórica de los aportes de Van Dijk en el tratamiento de la comprensión de textos escritos para mejorar el rendimiento académico en la educación primaria”, establece que la comprensión lectora se ve favorecida y como consecuencia de esta incidencia positiva se evidencia un mejor nivel del rendimiento escolar en las diversas asignaturas. Esta conclusión es análoga con los resultados de este estudio y permite generalizar la propuesta de las Macrorreglas de Adición a otro grupo de atención escolar como, por ejemplo, al nivel primario.

Por otra parte, se demuestra en la presente investigación, que los resultados del Grupo Control revelan que solo el 9,1% de los evaluados sabe leer críticamente. Según este dato, la mayoría de los estudiantes de este grupo evidencian dificultades en la comprensión y, por tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Esto naturalmente difiere con el avance

conseguido en el Grupo Experimental, puesto que los logros obtenidos son significativos para los estudiantes de este grupo. Concordante con lo anterior, Sánchez (2003), en su investigación: "*Aplicación de un programa de estrategias de macrorreglas para elevar el nivel de comprensión lectora y producción textual en los alumnos del quinto grado de Educación Primaria del Centro Educativo César Vallejo N° 10925, Chiclayo 2003*"; también consiguió resultados favorables principalmente en la comprensión lectora de sus estudiantes.

De igual modo, Añamuro y Bravo (2001) en su estudio sobre logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura por los alumnos que culminaron el primer ciclo de educación básica, correspondientes a tres centros educativos estatales de la USE 03 de Lima en el año 2001, realizaron una investigación para indagar sobre los logros alcanzados en estas habilidades comunicativas y, asimismo, sobre la relación existente entre la aplicación de los programas curriculares de articulación y las estrategias para la comprensión lectora. En ambos casos, se lograron potenciar las capacidades comprensivas y productivas, internalizando las estrategias y haciendo uso de ellas en cada sesión de lectura y escritura del nivel educativo.

En este sentido, se reafirma en los estudios investigativos mencionados que el uso de estrategias de las macrorreglas han influenciado significativamente en mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de diversos contextos, así como aconteció en esta investigación sobre el uso de Macrorreglas de Adición.

V. CONCLUSIONES

- 5.1.** El nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Grupo Experimental, quienes han participado de las actividades de aplicación de la propuesta de macrorreglas de adición fundamentada en la teoría cognitiva de Van Dijk, ha mejorado significativamente en lo literal, inferencial y crítico. Por lo tanto, se aceptan las hipótesis de la presente investigación.
- 5.2.** Al aplicar la propuesta de Macrorreglas de Adición se evidencia que el 69,9 % del grupo experimental se ubica en la calificación de logro previsto, el 26,1% en proceso y solo el 4,3% en inicio de la comprensión literal. De este resultado se infiere que la mayoría de estudiantes del quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel ha mejorado su comprensión en este nivel.
- 5.3.** El estudio nos evidencia también que un 73,9% % del grupo experimental se ubica en la calificación de logro previsto, el 17,4 % en proceso y solo el 8,7 % en inicio de la comprensión inferencial. De este resultado se deduce que la mayoría de estudiantes del quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel ha mejorado su comprensión en este nivel.
- 5.4.** Finalmente, el resultado de la investigación nos revela que el 78,3 % % del grupo experimental se ubica en la calificación de logro previsto, el 17,4 % en proceso y solo el 4,3 % en inicio de la comprensión crítica. De este resultado se concluye que la mayoría de estudiantes del quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel ha mejorado su comprensión en este nivel.

VI. RECOMENDACIONES

- 6.1.** Consignar en la planificación curricular de la competencia de comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria, el uso de las Macrorreglas de Adición como un complemento efectivo de las macrorreglas de Van Dijk.
- 6.2.** Asumir didácticamente la aplicación de la propuesta de Macrorreglas de Adición en el desarrollo de sesiones de comprensión lectora como una estrategia metodológica efectiva para mejorar la comprensión literal de los estudiantes.
- 6.3.** Asumir didácticamente la aplicación de la propuesta de Macrorreglas de Adición en el desarrollo de sesiones de comprensión lectora como una estrategia metodológica efectiva para mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes.
- 6.4.** Asumir didácticamente la aplicación de la propuesta de Macrorreglas de Adición en el desarrollo de sesiones de comprensión lectora como una estrategia metodológica efectiva para mejorar la comprensión crítica del estudiante.

VII. PROPUESTA DE MACRORREGLAS DE ADICIÓN PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

MARCO CONCEPTUAL

Las Macrorreglas de Adición constituyen un complemento con relación al planteamiento teórico de Van Dijk (1977). Para efectos del presente estudio, las macrorreglas de adición se definen como las operaciones cognitivas y metacognitivas que realiza el lector con el fin de extraer información relevante de un texto y poder comprenderlo en sus diversos niveles.

PRINCIPIOS:

La lectura es un proceso interactivo. Los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados.

La lectura es un proceso transaccional. La lectura es un proceso recíproco que ocurre entre el lector, el texto y el contexto.

La lectura necesita de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas hacen progresar la actividad lectora; mientras que las metacognitivas supervisan el proceso lector para lograr una mejor comprensión.

La lectura favorece la formación integral. El desarrollo de las dimensiones cognitivas, afectivas y praxiológicas se activan favorablemente.

Se aprende a leer leyendo de lo simple a lo complejo. La ejercitación constante y gradual de la lectura permite mejorar significativamente la comprensión.

OBJETIVOS

General:

Mejorar la comprensión lectora en estudiandes de secundaria, a partir del uso de Macrorreglas de Adición.

Específicos:

- ✓ Diseñar sesiones de comprensión lectora con fichas de lectura por cada macrorregla de adición.

- ✓ Diseñar sesiones de comprensión lectora con fichas de lectura relacionadas con las diversas macrorreglas de adición.
- ✓ Desarrollar sesiones de comprensión lectora con aplicación específica de una macrorregla de adición.
- ✓ Desarrollar sesiones de comprensión lectora con aplicación de las diversas macrorreglas de adición.

PROCESO METODOLÓGICO DE LAS MACRORREGLAS DE ADICIÓN

Las Macrorreglas de Adición se convierten en estrategias metodológicas para comprender un texto, cuando a partir de ellas aprendemos a identificar el tema o asunto, a discriminar las ideas principales de las secundarias y a elaborar el resumen del texto. Por eso, es importante que se reconozca cómo ha organizado o estructurado el autor las ideas presentadas en el texto, para que partiendo de ello se pueda diferenciar la información relevante de la información complementaria. Este proceso cognitivo y metacognitivo, a la vez, es la base para los demás niveles de la comprensión.

Dentro de las macroestructuras más comunes que pueden presentar los textos y que nos ayudan a determinar las ideas relevantes, a partir de las Macrorreglas de Adición se presentan a continuación.

1. **Enumeración.** En los textos que presentan esta estructura se enumeran, uno tras otro, distintos hechos o diversas características de un tema. La idea principal en estos corresponde a la síntesis de las ideas enumeradas.

Fórmula: IP = Tema + Síntesis de lo enumerado.

2. **Secuencia.** Esta estructura corresponde a los textos en los que se relata una serie de hechos sucesivos relacionados unos con otros. La idea principal en estos textos corresponde a la síntesis de los hechos que integran el proceso.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de los hechos significativos.

- 3. Clasificación.** Esta estructura corresponde a los textos que explican conjuntos de elementos agrupadas en categorías. La idea principal corresponde a la síntesis de la categorización realizada.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de lo clasificado.

- 4. Comparación – contraste.** El objetivo de esta estructura es mostrar la relación entre dos o más conjuntos de elementos. En los textos comparativos se presta atención tanto a las semejanzas como a las diferencias y en los textos de contraste solo las diferencias. La idea principal radica en la relación de semejanza o de diferencia entre los dos conjuntos de elementos.

Fórmula: IP = Tema + síntesis de las semejanzas y diferencias significativas.

- 5. Problema-Solución.** En esta estructura se explica un tipo de problema junto con la solución o soluciones. La idea principal es mostrar la adecuación o no de una solución al problema planteado.

Fórmula: IP = Problema (tema) + solución.

Las macrorreglas de adición descritas nos orientan a desarrollar operaciones cognitivas y metacognitivas para identificar el tema o asunto, las ideas principales y elaborar el resumen textual, a partir, claro está, de la aplicación de las fórmulas planteadas y el desarrollo como mínimo de diez sesiones de aprendizaje.

A continuación, un ejemplo de sesión con sus práctica de comprensión de lectura correspondiente.

NOMBRE DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE: Uso de macrorregla de adición en textos problema-solución.

ÁREA: Comunicación

GRADO: Quinto

FECHA:

LOGROS DE APRENDIZAJE	SECUENCIA DIDÁCTICA	T	MATERIALES EDUCATIVOS	EVALUACIÓN			
				CRITERIO	INDICADORES	INSTRUMENTOS	
<p>COMPETENCIA COMPRENDE CRÍTICAMENTE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS, EN VARIADAS SITUACIONES COMUNICATIVAS SEGÚN SU PROPÓSITO DE LECTURA, MEDIANTE PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN.</p> <p>CAPACIDADES 1. Obtiene información de un texto problema-solución. 2. Infiere e interpreta información del texto escrito.</p> <p>CONOCIMIENTO Macrorregla de adición: Problema-solución.</p>	INTRODUCCIÓN						
	-A partir de la invitación a los estudiantes para participar en la sesión de aprendizaje se proponen ejemplos de relaciones analógicas en la pizarra.	10					
	-Se destaca la relación de problema-solución y se aclaran dudas.	03					
	-Se explican los logros de aprendizaje y la organización para desarrollar las actividades de la clase.	02					
	DESARROLLO	20					
	-Cada estudiante recibe una ficha de lectura y, en interacción dialógica con el grupo, se aplica la macrorregla de adición para resolver las preguntas del primer texto.	25	-Pizarra y plumón.				
	-Entre pares resuelven las demás preguntas de la ficha, asumiendo como base la macrorregla de adición propuesta.	20		Comprensión de textos escritos.		<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce la estructura que posee el texto. •Identifica la idea principal en un texto problema – solución. •Identifica el tema o asunto en un texto problema-solución. •Deduca la relación de ideas en un texto. 	Ficha de lectura.
	-Con la participación del grupo se revisa la práctica y se establecen conclusiones finales.	10	-Ficha de lectura.				
	CIERRE						
	-Finalmente, se reflexiona sobre las dificultades y logros experimentados en el desarrollo de actividad.						

TEXTO 01

“Es muy probable que los escritores tengan algunas laguna en la adquisición del código: que no recuerden la ortografía de una palabra. Este hecho es bastante frecuente e incluso les puede suceder a autores que hayan adquirido el código de forma profunda, como especialistas en lingüística o en gramática; también a los que han leído y leen mucho cotidianamente, es decir tienen hábitos lectores. En este caso los escritores pueden usar las reglas gramaticales aprendidas conscientemente para reparar esas deficiencias en el conocimiento del código”.

1. ¿Cuál es la estructura del texto?

- a. Secuencia b. Problema – solución
- b. Clasificación d. Enumeración
- c.

2. ¿Cuál es el tema del texto?

- a. Los escritores b. La ortografía.
- b. La gramática d. Olvido de la ortografía.

3. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a. Los problemas de ortografía se superan con el uso de reglas gramaticales.
- b. Los problemas de ortografía se superan con el uso del código.
- c. Los problemas de ortografía se superan con el uso de palabras.
- d. Los problemas de ortografía se superan siendo buenos lectores.

4. En el párrafo anterior, ¿qué tipo de relación de ideas existe?

- a. Causa – efecto b. Problema – solución
- c. Comparación – contraste d. Sujeto – función

TEXTO 02

“La delincuencia en el Perú sigue incrementándose; sobre todo, la delincuencia juvenil. En distintos puntos de nuestra capital, los menores son inducidos al delito, casi siempre por un mayor de edad, inclusive por su propia familia, bajo el pretexto de la necesidad económica.

Los casos más comunes de delincuencia juvenil se originan básicamente por la comunicación deficiente y la falta de control de los padres. En un segundo plano están los problemas de autoestima y el inadecuado entorno social con amigos cercanos deshonestos.

El débil control de los padres trae como consecuencia que el hijo pueda hacer lo que quiera en casa, en la calle y en el colegio, puesto que la ociosidad, como madre de todos los vicios, ofrece al menor la posibilidad de realizar acciones indeseables. Por eso, es conveniente asignarles algunas tareas o quehaceres domésticos desde que son pequeños.

La buena comunicación de los padres permite un buen control de los hijos y, además, garantiza que ellos se expresen afectiva y libremente en la familia; de este modo no tendrán la necesidad de involucrarse en acciones negativas muy ajenas con las buenas costumbres personales y sociales”.

5. ¿Qué tipo de relación de ideas existe en todo del texto?

- a. Causa – efecto
- b. Problema – solución
- c. Comparación – contraste

d. Sujeto – lugar

6. ¿Cuál es la idea que resume mejor el texto?

- a. La comunicación efectiva de la familia no favorece el incremento de la delincuencia juvenil.
- b. La delincuencia juvenil es un problema social muy crítico.
- c. La comunicación apropiada de los padres es fundamental en la familia.
- d. Principalmente las necesidades económicas contribuyen al incremento de la delincuencia.

7. ¿Cuál es el tema o asunto del texto?

- a. Delincuencia juvenil.
- b. Comunicación de padres.
- c. Incremento de la delincuencia
- d. Comunicación familiar.

TEXTO 03

“La amenaza de la contaminación, unida a la creciente demanda de agua potable. Y el hecho de que añadir cloro al agua u otros aditivos químicos haga que esta adquiera un sabor desagradable, plantea la situación de cómo potabilizar el agua sin añadir cloro para que pueda beberse con satisfacción y sin contraer la disentería o la fiebre tifoidea.

Los franceses han encontrado solución a este problema al perfeccionar un ingenioso método de ozonización”, es decir de “lavar” el agua con “aire”.

Primero el agua se limpia mediante un proceso de filtrado. Pero quitar la suciedad no elimina los virus y bacterias que producen las enfermedades. Entonces interviene la ozonización, que consiste en aprovechar las propiedades oxidantes de los átomos de oxígenos liberados al formarse el ozono. Estos átomos convierten un metal duro en un montón de escamas que desmoronan.

Y lo mismo ocurre con los virus y bacterias, que no son más que un conglomerado de moléculas orgánicas: su estructura cambia al combinarse con la molécula de oxígeno, dejando de ser letales”.

8. ¿Cuál es la relación entre el párrafo uno y el párrafo dos del texto?

- a. El primer párrafo es causa; mientras que el segundo es efecto.
- b. El primer párrafo es el problema; mientras que el segundo es solución.
- c. En ambos párrafos se establece la relación de comparación – contraste
- d. El párrafo primero es medio; mientras que el segundo es fin.

9. ¿Cuál es el tema central del texto?

- a. Contaminación del agua.
- b. El agua potable
- c. Agua potable y ozonización
- d. Ozonización y contaminación.

10. Es la idea más relevante del texto:

- a. La ozonización del agua es una buena alternativa.
- b. La creciente demanda de agua potable es una amenaza para la humanidad.
- c. La ozonización evita el sabor desagradable al potabiliza el agua.
- d. La ozonización evita la proliferación de enfermedades.

VIII. REFERENCIAS

- Añamuro, G. y Bravo, D. (2001): Tesis sobre logros alcanzados en los dominios de la lectura y escritura por los alumnos que culminaron el primer ciclo de educación básica correspondiente a tres centros educativos estatales de la USE 03 - Lima.
- Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 5ta Edición. Editorial Episteme. C.A. Caracas – Venezuela.
- Díaz F. (2005): Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Cuba. Tesis: “Fundamentación teórica de los aportes de Van Dijk en el tratamiento de la comprensión de textos escritos para mejorar el rendimiento académico en la educación primaria”
- Díaz, B. F. (1999): Estrategias para la comprensión lectora. México. Ediciones Mc GRAW-HILL.
- Díaz, B. F. y Hernández R. G. (1999): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Ediciones Mc GRAW-HILL.
- Dubois, M.E. (1991): El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires.
- Goodman, K. (1982): El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México.
- Lomas, C. (1999): Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona.
- Llobera, Miguel: Competencia comunicativa. Madrid, 1995.
- Ministerio de Educación del Perú (2012): Informe nacional de resultados de PISA 2012 elaborado por la UMC. Lima: MINEDU.

- Ministerio de Educación del Perú (2013): Rutas del aprendizaje del área de comunicación. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2016): Informe nacional de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), elaborado por la UMC. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2010) "Guía para el desarrollo de procesos metacognitivos", Perú, Primera Edición.
- Minsiterio de Educación del Perú (2008) Diseño Curricular Nacional de La Educación Básica Regular. Lima: MINEDU.
- Pinzás, J. (1997): Metacognición y lectura. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Restrepo, L (2004): Tesis para optar el grado de Doctor: "Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, Medellín-Colombia".
- Rosenblatt, L. M. (1978). Literature as exploration. New York: Modern Language Asso.
- Sánchez L. (2003). Tesis: "Aplicación de un programa de estrategias de macrorreglas para elevar el nivel de comprensión lectora y producción textual en los alumnos del quinto grado de Educación Primaria del Centro Educativo César Vallejo N° 10925 – Chiclayo".
- Smith, F. (1983): Comprensión de la lectura. México, Trillas. (Understandig Reading. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971).
- Solé I. (2000): Estrategias de lectura, Barcelona, GRAÓ, de IRIF, SL.
- Solé, I. (1992).Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.
- Van Dijk, T. (1977): La ciencia del texto: un enfoque iterdisciplinario. Barcelona. EdiorialPaudós. Tercera Edición.
- Van Dijk, T. (1993): Estructura y función del discurso. México: Siglo XXI.

Vila Ignasi (1988): "Desarrollo del lenguaje". Universidad de Girona.
Cataluña. España.

ANEXOS

Anexo N° 01: Matriz de consistencia

TÍTULO: “Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.

AUTOR: Asdrúbal Vela Macedo.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA				
Desarrollo de estrategias con débil efectividad para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel-Tarapoto.				
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	HIPÓTESIS DE INVESTIGACION	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de estudiantes del quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS: ¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016? ¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016? ¿Cuál es el efecto de las Macrorreglas de Adición en la</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la influencia de las Macrorreglas de Adición en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Identificar el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. Identificar el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de</p>	<p>HIPOTESIS Hi: La aplicación de las Macrorreglas de Adición mejora la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. H0: La aplicación de las Macrorreglas de Adición no mejora la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS H1. Las Macrorreglas de Adición influyen en la mejora de la comprensión lectora de nivel literal de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. H2. Las Macrorreglas de</p>	<p>Variable independiente: Macrorreglas de adición.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enumeración. - Secuencia. - Clasificación. - Problema – solución. - Comparación – contraste. <p>Variable dependiente Comprensión lectora.</p> <p>DIMENSIONES: Nivel literal. Nivel inferencial. Nivel crítico.</p>	<p>ESTUDIO EXPERIMENTAL. DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL.</p> <p>Esquema: GE: 01 X 02 ----- GC: 01 -- 02 Donde: GE : Grupo experimental. GC : Grupo control</p> <p>O1:Pretest comprensión lectora. O2 :Postest comprensión lectora. X :Macrorreglas de adición.</p> <p>POBLACIÓN: 185 estudiantes del quinto grado de la IE. MUESTRA: 45 estudiantes GE: 23 (sección G).</p>

<p>comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016?</p>	<p>Tarapoto, 2016. Identificar el efecto de las Macrorreglas de Adición en la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.</p>	<p>Adición influyen en la mejora de la comprensión lectora de nivel inferencial de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016. H3. Las Macrorreglas de Adición influyen en la mejora de la comprensión lectora de nivel crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE Juan Jiménez Pimentel de Tarapoto, 2016.</p>		<p>GC: 22 (sección H). INSTRUMENTOS: Pretest y postest. ESCALA: Ordinal.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo N° 02: Instrumentos de recolección de información

Nombres y apellidos: _____

Sección: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES. *Lee cada texto con mucha atención y responde las nueve preguntas propuestas.*

TEXTO 01

A lo largo de la historia se han desarrollado muchos sistemas de escritura basados en distintos aspectos del lenguaje. De todos estos sistemas, tres son los más difundidos actualmente:

1. Escritura ideográfica: representa ideas o conceptos. Esta escritura se sirve de ideogramas o dibujos que solo representan algunos rasgos simples de los objetos. Por ejemplo, un círculo expresa la idea de sol. Éste es el tipo de escritura que utilizan los chinos.
2. Escritura silábica: representa sílabas. A cada sílaba le corresponde un signo gráfico. Los silabarios japoneses son la mejor muestra de este sistema de escritura.
3. Escritura alfabética: representa los sonidos de la palabra (fonema) mediante signos nominados grafías o grafemas. Es el sistema más difundido para escribir las lenguas occidentales. Nuestra escritura es alfabética”.

1. ¿Cuál es el tema o asunto del texto? (COMPRESIÓN LITERAL)

- a. Sistemas de escritura
- b. Escritura ideográfica
- c. Escritura silábica
- d. Escritura alfabética

2. ¿Cuál es la idea más relevante del texto? (COMPRESIÓN LITERAL)

- a. A lo largo de la historia se han desarrollado muchos sistemas de escritura.
- b. Históricamente se han desarrollado sistemas basados en distintos aspectos del lenguaje.
- c. Alfabética, silábica e ideográfica son sistemas de escritura.
- d. Tres son los sistemas de escritura más difundidos.

TEXTO 02

Existen cinco clases de frutos carnosos: pomo (ejemplo: la manzana); baya (ejemplo: la uva); drupa (ejemplo: la cereza); hesperidio (ejemplo: la naranja) y pepónide (ejemplo: la calabaza). El pomo es un fruto con exocarpio delgado y coloreado, mesocarpio carnoso y endocarpio coriáceo, formando cavidades donde están las semillas o pepitas. La baya tiene el endocarpio pulposo, que engloba las semillas. Los frutos con hueso, esto es, con endocarpio leñoso constituyen la categoría drupa. En los hesperidios, el endocarpio está formado por vejigas llenas de líquido y dividido en gajos. Por último, el endocarpio en los frutos de la categoría pepónide está constituido.

3. ¿Cuál es la idea principal del texto? (COMPRESIÓN LITERAL)

- a. Existen cinco clases de frutos carnosos.
- b. El pomo es una clase de fruto carnoso.
- c. Pepónide, hesperidio, drupa, baya y pomo son clases de frutos.
- d. Pepónide, hesperidio, drupa, baya y pomo son clases de frutos carnosos.

TEXTO 03

En tiempos antiguos el papel se fabricaba dentro de unos lavaderos de piedra, llamados albercas, ponían a reblandecer con agua trapos viejos durante muchas horas. Y los iban trinchanto con tres

mazas de madera que tenían unos clavos de hierro. Los trapos bien triturados se convertían en una pasta de color blanco-marfil –se llamaba celulosa de trapo- que se ponía en un depósito de agua. Entonces, un hombre depositaba dentro de la alberca una forma hecha con tela metálica enmarcada con madera y la sacaba cubierta de pasta. El agua se escurría por los agujeros y quedaba hecha una hoja de pasta de papel. Las hojas obtenidas se prensaban entre unos filtros. Por último, **estas** se colgaban para secarlas.

Actualmente, los árboles son la materia prima para la fabricación de papeles. Entre las especies más utilizadas tenemos: pinos, abetos, chopos, castaños, etc. En los países donde hay mucho arroz, trigo, caña de azúcar o maíz, se aprovechan los tallos de estas plantas para esta fabricación.

4. Según el contexto del texto, la palabra subrayada del primer párrafo, significa: (COMPRENSIÓN INFERENCIAL)

- a. celulosas.
- b. pastas.
- c. filtros.
- d. hojas

5. Un estudiante leyó el texto y opinó: “Estoy de acuerdo con la primera parte del contenido del texto, en el sentido de que, en la antigüedad se usaban trapos viejos en la fabricación de papel”.

¿Qué idea del texto justifica la opinión del estudiante? (COMPRENSIÓN CRÍTICA)

- a. Que actualmente los árboles son la materia prima para la fabricación de papeles.
- b. Que actualmente ya no se fabrica papel en lavaderos de piedra.
- c. Que en la antigüedad se fabricaban mejores papeles.
- d. Que en la antigüedad se usaban trapos viejos para fabricar papeles.

TEXTO 04

La delincuencia en el Perú sigue incrementándose; sobre todo, la delincuencia juvenil. En distintos puntos de nuestra capital, los menores son inducidos al delito, casi siempre por un mayor de edad, inclusive por su propia familia, bajo el pretexto de la necesidad económica.

Los casos más comunes de delincuencia juvenil se originan básicamente por la comunicación deficiente y la falta de control de los padres. En un segundo plano están los problemas de autoestima y el inadecuado entorno social con amigos cercanos deshonestos.

El débil control de los padres trae como consecuencia que el hijo pueda hacer lo que quiera en casa, en la calle y en el colegio, puesto que la ociosidad, como madre de todos los vicios, ofrece al menor la posibilidad de realizar acciones indeseables. Por eso, es conveniente asignarles algunas tareas o quehaceres domésticos desde que son pequeños.

La buena comunicación de los padres permite un buen control de los hijos y, además, garantiza que ellos se expresen afectiva y libremente en la familia; de este modo no tendrán la necesidad de involucrarse en acciones negativas muy ajenas con las buenas costumbres personales y sociales.

6. ¿Cuál es la idea que resume mejor el texto? (COMPRENSIÓN INFERENCIAL)

- a. La comunicación efectiva de la familia no favorece el incremento de la delincuencia juvenil.
- b. La delincuencia juvenil es un problema social muy crítico.
- c. La comunicación apropiada de los padres es fundamental en la familia.
- d. Principalmente las necesidades económicas contribuyen al incremento de la delincuencia.

7. Lee con atención la siguiente parte del texto: (COMPRENSIÓN CRÍTICA)

La buena comunicación de los padres permite un buen control de los hijos y, además, garantiza que ellos se expresen afectiva y libremente en la familia; de este modo no tendrán la necesidad de involucrarse en acciones negativas muy ajenas con las buenas costumbres personales y sociales.

¿Para qué se ha usado el subrayado en la frase inicial del último párrafo?

- Para indicar una idea que ejemplifica el problema planteado.
- Para destacar la idea que plantea la solución al problema.
- Para aclarar el significado del texto.
- Para señalar que es el último párrafo del texto.

TEXTO 05

Un día el lobo se dio cuenta de que los seres racionales lo creían malo.

—Es horrible lo que piensan y escriben —exclamó.

— No todos —dijo un ermitaño desde la entrada de su cueva—. San Francisco, por ejemplo, consideraba como hermanos a todos los animales de la creación, entre ellos, al lobo.

El lobo estuvo triste un momento, quiso comprender.

— ¿Dónde está ese santo?

— En el cielo.

— ¿En el cielo hay lobos?

El ermitaño no pudo contestar.

— ¿Y tú qué haces? —preguntó el lobo intrigado por la figura escuálida, los ojos ardidos, los andrajos del ermitaño en su duro aislamiento personal. El ermitaño explicó todo lo que el lobo deseaba.

— Y cuando mueras, ¿irás al cielo? —preguntó el lobo conmovido, alegre de ir entendiendo el bien y el mal.

— Hago todo lo posible por merecer el cielo —dijo apaciblemente el ermitaño.

— Si fueras mártir, ¿irías al cielo?

— En el cielo están todos los mártires —replicó el ermitaño.

El lobo se le quedó mirando, húmedos los ojos, casi humanos. Recordó entonces sus mandíbulas, sus garras, sus colmillos poderosos, y de un salto devoró al ermitaño. Al terminar, se tendió en la entrada de la cueva, miró al cielo limpiamente y se sintió bueno por primera vez.

8. Del texto se concluye: (COMPRENSIÓN INFERENCIAL)

- El ermitaño era una persona.
- El ermitaño era un animal que vivía solo.
- El lobo se convirtió en enemigo del ermitaño.
- El lobo se hizo amigo del ermitaño, pues anhelaba lo mejor para él.

9. Un estudiante leyó el texto y opinó: “Estoy de acuerdo con la idea final que propone el autor del texto, en el sentido de que, el lobo, luego de devorar al ermitaño, miró el cielo limpiamente y se sintió bueno por primera vez”.

**¿Qué argumento o idea del texto justifica la opinión del estudiante?
(COMPRENSIÓN CRÍTICA)**

- Porque el lobo mató al ermitaño en vista de que hacía muchos problemas.
- Porque el lobo había convertido al ermitaño en mártir.
- Porque el lobo se sintió bueno por primera vez.
- Porque el ermitaño era una persona muy religiosa.

RESULTADOS DEL GRUPO DE CONTROL

GRUPO CONTROL = 01							
N°	PRETEST				POSTEST		
	Literal	Inferencial	Crítico		Literal	Inferencial	Crítico
1	2	1	1		2	1	1
2	1	1	2		1	1	2
3	2	1	1		1	2	1
3	1	1	1		1	1	1
5	2	2	2		2	2	2
6	1	2	1		1	2	1
7	1	1	1		1	3	1
8	2	2	1		2	3	2
9	2	2	1		2	2	1
10	2	1	3		3	1	3
11	1	3	1		1	3	1
12	3	1	2		3	2	3
13	1	3	1		1	3	1
13	2	3	2		2	3	1
15	1	3	1		1	2	2
16	2	1	1		2	1	1
17	3	1	2		3	2	2
18	2	1	1		2	1	1
19	1	1	2		2	2	2
20	3	1	1		3	2	2
21	1	2	2		2	2	2
22	2	1	2		2	1	2

ESCALA DE VALORACIÓN:

- 1: En Inicio
2. En Proceso
3. Logro Previsto

RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

GRUPO EXPERIMENTAL = 02							
	PRETEST				POSTEST		
N°	Literal	Inferencial	Crítico		Literal	Inferencial	Crítico
1	2	1	1		3	3	2
2	1	1	2		2	2	3
3	2	1	1		2	2	2
3	1	1	1		3	3	3
5	1	2	2		3	3	2
6	1	2	1		1	3	3
7	1	1	1		3	1	3
8	2	2	1		3	3	2
9	1	2	1		3	3	3
10	2	1	3		3	3	3
11	1	3	1		3	3	3
12	3	1	1		3	3	3
13	1	3	1		3	3	3
13	2	1	2		2	3	3
15	1	3	1		3	3	3
16	2	1	1		3	2	3
17	3	1	1		2	3	3
18	2	1	1		3	3	1
19	1	1	2		3	3	3
20	3	1	1		3	2	3
21	1	2	2		3	1	3
22	2	1	2		2	3	3
23	1	2	3		2	3	3

ESCALA DE VALORACIÓN:

- 1: En Inicio
2. En Proceso
3. Logro Previsto

Anexo N° 03: Fichas de validación de instrumentos

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

JUICIO DE EXPERTO N° 03...

DATOS GENERALES:	
Apellidos y Nombre del experto	: Muñoz Delgado Victor Hugo
Grado Académico	: Doctor
Institución donde labora	: Universidad Nacional de San Martín - T
Cargo que desempeña	: Docente
Título de la Investigación	: "Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria"
Instrumento motivo de evaluación	: Pretest y postest de comprensión lectora.
Autor del Instrumento	: Mg. Asdrúbal Vela Macedo.

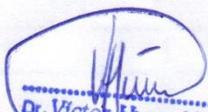
Escala a utilizar: Para cada pregunta se considera la escala del uno al cinco:

Escala / valoración: para evaluar los indicadores del instrumento		
Nada adecuado	:	1
Poco adecuado	:	2
Medianamente adecuado	:	3
Adecuado	:	4
Muy adecuado	:	5

Crterios e indicadores de evaluaci3n

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems est3n escritos en un lenguaje claro y sin ambigüedades.					x
Objetividad	Los ítems permitir3n mensurar las variables en todas sus dimensiones e indicadores en sus aspectos conceptuales y operacionales.					x
Actualidad	El instrumento evidencia vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnol3gico y legal.					x
Organizaci3n	Los ítems traducen organicidad l3gica en concordancia con la definici3n operacional y conceptual de las variables, en todas sus dimensiones e indicadores, de manera que permitan hacer abstracciones e inferencias en funci3n a la hip3tesis, problema y objetivos de la investigaci3n.					x
Suficiencia	Los ítems expresan suficiencia en cantidad y calidad.					x
Intencionalidad	Los ítems demuestran estar adecuados para el examen de contenido y mensuraci3n y permiten medir el nivel de logro con respecto a los aprendizajes fundamentales de la EBR.					x
Consistencia	La informaci3n que se obtendr3 mediante los ítems, permitir3 diagnosticar el nivel de logro en cuanto a los aprendizajes fundamentales de la EBR.					x
Coherencia	Los ítems expresan coherencia entre la variable, dimensiones e indicadores.					x
Metodolog3a	Los procedimientos insertados en el instrumento responden al prop3sito de la investigaci3n.					x
Pertinencia	El instrumento responde al momento oportuno y es apropiado para el prop3sito de la investigaci3n.					x
Subtotal						
TOTAL						50

Lugar y fecha: Tarapoto, octubre de 2016


 Dr. Victor Hugo Muñoz Delgado
 Docente Asociado UNSM - T
 DNI: 00953899

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

JUICIO DE EXPERTO N° 01.....

DATOS GENERALES:	
Apellidos y Nombre del experto	: <u>Dña. Niema Oliveira Dahpne</u>
Grado Académico	: <u>Doctora</u>
Institución donde labora	: <u>Universidad Nacional de San Martín</u>
Cargo que desempeña	: <u>Directora del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales - F.C.H.</u>
Título de la Investigación	: "Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria"
Instrumento motivo de evaluación	: Pretest y postest de comprensión lectora.
Autor del Instrumento	: Mg. Asdrúbal Vela Macedo.

Escala a utilizar: Para cada pregunta se considera la escala del uno al cinco:

Escala / valoración: para evaluar los indicadores del instrumento	
Nada adecuado	: 1
Poco adecuado	: 2
Medianamente adecuado	: 3
Adecuado	: 4
Muy adecuado	: 5

Instrumento de Recolección de Datos

Criterios e indicadores de evaluación

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están escritos en un lenguaje claro y sin ambigüedades.					x
Objetividad	Los ítems permitirán mensurar las variables en todas sus dimensiones e indicadores en sus aspectos conceptuales y operacionales.					x
Actualidad	El instrumento evidencia vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico y legal.					x
Organización	Los ítems traducen organicidad lógica en concordancia con la definición operacional y conceptual de las variables, en todas sus dimensiones e indicadores, de manera que permitan hacer abstracciones e inferencias en función a la hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					x
Suficiencia	Los ítems expresan suficiencia en cantidad y calidad.					x
Intencionalidad	Los ítems demuestran estar adecuados para el examen de contenido y mensuración y permiten medir el nivel de logro con respecto a los aprendizajes fundamentales de la EBR.					x
Consistencia	La información que se obtendrá mediante los ítems, permitirá diagnosticar el nivel de logro en cuanto a los aprendizajes fundamentales de la EBR.					x
Coherencia	Los ítems expresan coherencia entre la variable, dimensiones e indicadores.					x
Metodología	Los procedimientos insertados en el instrumento responden al propósito de la investigación.					x
Pertinencia	El instrumento responde al momento oportuno y es apropiado para el propósito de la investigación.					x
Subtotal						
TOTAL						50

Lugar y fecha: Tarapoto, octubre de 2016



Dra. Dalpa Viena Oliveira
 Reg. N° 2305275701

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

JUICIO DE EXPERTO N° 02...

DATOS GENERALES:	
Apellidos y Nombre del experto	: <u>Asdrúbal Bartra Herbert Hugo</u>
Grado Académico	: <u>Doctor</u>
Institución donde labora	: <u>Universidad Nacional de San Martín</u>
Cargo que desempeña	: <u>Docente</u>
Título de la Investigación	: "Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria"
Instrumento motivo de evaluación	: Pretest y postest de comprensión lectora.
Autor del Instrumento	: Mg. Asdrúbal Vela Macedo.

Escala a utilizar: Para cada pregunta se considera la escala del uno al cinco:

Escala / valoración: para evaluar los indicadores del instrumento	
Nada adecuado	: 1
Poco adecuado	: 2
Medianamente adecuado	: 3
Adecuado	: 4
Muy adecuado	: 5

Criterios e indicadores de evaluación

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están escritos en un lenguaje claro y sin ambigüedades.					✓
Objetividad	Los ítems permitirán mensurar las variables en todas sus dimensiones e indicadores en sus aspectos conceptuales y operacionales.					✓
Actualidad	El instrumento evidencia vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico y legal.					✓
Organización	Los ítems traducen organicidad lógica en concordancia con la definición operacional y conceptual de las variables, en todas sus dimensiones e indicadores, de manera que permitan hacer abstracciones e inferencias en función a la hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					✓
Suficiencia	Los ítems expresan suficiencia en cantidad y calidad.					✓
Intencionalidad	Los ítems demuestran estar adecuados para el examen de contenido y mensuración y permiten medir el nivel de logro con respecto a la variable dependiente.					✓
Consistencia	La información que se obtendrá mediante los ítems, permitirá diagnosticar el nivel de logro en cuanto a la variable dependiente.					✓
Coherencia	Los ítems expresan coherencia entre la variable, dimensiones e indicadores.					✓
Metodología	Los procedimientos insertados en el instrumento responden al propósito de la investigación.					✓
Pertinencia	El instrumento responde al momento oportuno y es apropiado para el propósito de la investigación.					✓
Subtotal						
TOTAL						50

Lugar y fecha: Tarapoto, octubre de 2016.


Dr. Arévalo Bartra H. Hugo
 Reg. N° 0356099
 Dr.
 DNI. 01022563
 CPPe. 0356099

Anexo N° 04: Autorización de aplicación de instrumentos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JUAN JIMENEZ PIMENTEL"

Inicial-Primaria-Secundaria de Menores
Código Modular Nivel Secundaria N° 0273672
Código Modular Nivel Primaria N° 0527010
Código Modular Nivel Inicial N° 1588896
CREADO POR LEY N° 072



"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

DE ESTUDIO INVESTIGATIVO

El Director de la I.E Juan Jiménez Pimentel de la ciudad de Tarapoto Provincia y Departamento de San Martín con la Dirección del Lic. Mg. Javier Del Águila Lazo. Autoriza; al Doctorando **Asdrúbal Vela Macedo** para desarrollar en el 5TO Grado, de las Secciones "G y H" del Nivel Secundaria, la tesis Doctoral titulada: **MACRORREGLAS DE ADICIÓN** para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Secundaria, la cual involucró los agentes educativos en la etapa aplicativa del trabajo de Investigación.

Tarapoto, 30 de marzo del 2017

Se le expide la presente para los fines del interesado

Atentamente,

