



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA**

**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la  
comprensión lectora en estudiantes de primaria en una  
institución educativa del Callao, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Maestra en Psicología Educativa**

**AUTORA:**

Robles Gallegos, Nadia Luz ([orcid.org/0000-0001-7769-343X](https://orcid.org/0000-0001-7769-343X))

**ASESOR:**

Mg. Jaramillo Ostos, Dennis Fernando ([orcid.org/0000-0003-0432-7855](https://orcid.org/0000-0003-0432-7855))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus  
niveles.

LIMA – PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A mi esposo Carlos, por su apoyo incondicional y por darme el impulso para seguir creciendo profesionalmente.

## **Agradecimiento**

A Dios por permitirme alcanzar mis metas.

Al Dr. Dennis Jaramillo por brindar sus aportes académicos y guiarme durante este proceso.

A mi esposo Carlos Chumpitaz por su paciencia y apoyo durante este proceso de investigación.

## Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	iv
Índice de figuras	vi
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de la investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra muestreo y unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación	19
3.5. Procedimiento	19
3.6. Métodos de análisis de datos	20
3.7. Aspectos éticos	20
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	43
VI. CONCLUSIONES	51
VII. RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS	53
ANEXOS	61

## Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Porcentajes y frecuencias de los niveles de la comprensión lectora obtenidas en el pretest y postest del grupo control	22
Tabla 2	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel Literal obtenidas en el pretest y postest del grupo control	23
Tabla 3	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel reorganizacional obtenidas en el pretest y postest del grupo control	24
Tabla 4	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel inferencial obtenidas en el pretest y postest del grupo control	25
Tabla 5	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel crítica obtenidas en el pretest y postest del grupo control	26
Tabla 6	Porcentajes y frecuencias del nivel de la comprensión lectora obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	27
Tabla 7	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel literal obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	28
Tabla 8	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel reorganizacional obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	29
Tabla 9	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel inferencial obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	30
Tabla 10	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel crítica obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	31
Tabla 11	Resultados comparativos de pretest y postest del grupo control sin aplicar las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora	32
Tabla 12	Resultados comparativos de pretest y postest del grupo experimental aplicando las estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora	33
Tabla 13	Resultados comparativos de postest del grupo control y experimental aplicando las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora	34

Tabla 14	Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y postest para la variable comprensión lectora	36
Tabla 15	Estadísticos de prueba	36
Tabla 16	Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y post test para la dimensión nivel literal	37
Tabla 17	Estadísticos de prueba	37
Tabla 18	Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y post test de la dimensión del nivel reorganizacional	38
Tabla 19	Estadísticos de prueba	39
Tabla 20	Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y post test de la dimensión del nivel inferencial	40
Tabla 21	Estadísticos de prueba	40
Tabla 22	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon pre y post test de la dimensión del nivel crítica	41
Tabla 23	Estadísticos de prueba	41

## Índice de figuras

		Pág.
Figura 1	Porcentajes y frecuencias de los niveles de la comprensión lectora obtenidas en el pretest y postest del grupo control	22
Figura 2	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel Literal obtenidas en el pretest y postest del grupo control	23
Figura 3	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel reorganizacional obtenidas en el pretest y postest del grupo control	24
Figura 4	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel inferencial obtenidas en el pretest y postest del grupo control	25
Figura 5	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel crítica obtenidas en el pretest y postest del grupo control	26
Figura 6	Porcentajes y frecuencias del nivel de la comprensión lectora obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	27
Figura 7	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel literal obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	28
Figura 8	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel reorganizacional obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	29
Figura 9	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel inferencial obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	30
Figura 10	Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel crítica obtenidas en el pretest y postest grupo experimental	31
Figura 11	Resultados comparativos de pretest y postest del grupo control sin aplicar las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora	32
Figura 12	Resultados comparativos de pretest y postest del grupo experimental aplicando las estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora	33
Figura 13	Resultados comparativos de postest del grupo control y experimental aplicando las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora	34

## Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao, 2022. La investigación fue de tipo aplicada, diseño cuasi experimental. La población estuvo conformada por 60 estudiantes, la muestra estuvo conformada por el total de la población distribuidos en dos grupos, grupo experimental (30 estudiantes) y grupo control (30 estudiantes). La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario. En relación con la comprensión lectora los resultados mostraron que en el pretest el grupo control 17% de estudiantes presentaron un nivel bajo, 70% un nivel medio y 13% un nivel alto y en el posttest 3% de estudiantes presentaron un nivel bajo, 80% un nivel medio y 17% nivel alto. En tanto que en el pretest del grupo experimental 3% de los estudiantes presentaron un nivel bajo, 87% un nivel medio y 10% un nivel alto y en el post test el 37% mostró un nivel medio y el 63% obtuvo un nivel alto. Se concluye que el uso de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora ( $p = .000$  y  $p < 0.05$ ).

**Palabras clave:** Conocimiento cognitivo, estrategias de aprendizaje, proceso de aprendizaje, retroalimentación, técnica de lectura.



## Abstract

The objective of this research work was to determine if the application of metacognitive strategies improves reading comprehension in fourth grade students of an educational institution in Callao, 2022. The research was of an applied type, quasi-experimental design. The population consisted of 60 students, the sample consisted of the total population distributed in two groups, an experimental group (30 students) and a control group (30 students). The technique used was the survey and the instrument was the questionnaire. In relation to reading comprehension, the results showed that in the pretest the control group 17% of students presented a low level, 70% a medium level and 13% a high level and in the posttest 3% of students presented a low level, 80 % a medium level and 17% high level. While in the pretest of the experimental group 3% of the students presented a low level, 87% a medium level and 10% a high level and in the post test 37% showed a medium level and 63% obtained a high level. It is concluded that the use of metacognitive strategies improves reading comprehension ( $p = .000$  and  $p < 0.05$ ).

**Keywords:** Cognitive knowledge, learning strategies, learning process, feedback, reading technique.

## I. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la COVID-19 como pandemia mundial a principios de 2020, lo que llevó a los países a adoptar medidas para salvaguardar la salud de las personas, lo que a su vez requería soluciones tecnológicas innovadoras para la educación a distancia.

Según la UNESCO (2021) más de 100 millones de estudiantes no han podido adquirir las habilidades de lectura y comprensión que deberían haber tenido antes de la epidemia, lo que se sumará a los 483 millones que no pudieron hacerlo. Muchos jóvenes y estudiantes de primaria luchan con la comprensión lectora porque carecen de las habilidades necesarias. Los docentes a veces descuidan la necesidad de ayudar a sus alumnos a comprender lo que están leyendo, centrándose únicamente en enseñarles a leer.

Las áreas con las tasas más bajas de logro educativo fueron las de Latinoamérica. De acuerdo con los estudios llevados a cabo por el CEPAL (2020) solo el 41 % de los niños que estudian pudo leer con fluidez, lo que ha resultado en que el 69 % de los estudiantes no reciban suficiente educación en lectura y no comprendan lo que leen. Las bibliotecas virtuales han permitido que las familias con conexión a Internet continúen leyendo, ampliando la brecha de alfabetización entre los países de América Latina e incluso entre diferentes regiones de un mismo país. Las tarjetas de comprensión de lectura se diseñaron para ayudar a los estudiantes de comunidades rurales y de bajos ingresos a comprender mejor lo que leen y retener la información presentada en el texto. Debido a que carecen del tiempo y el dinero para asegurarse de que sus hijos comprendan completamente lo que leen.

A menos que los gobiernos y las escuelas intensifiquen sus esfuerzos, la comprensión de lectura y las habilidades de los estudiantes no se restablecerá hasta 2035, según una organización de la ONU. Antes de la epidemia de COVID-19, un gran número de los estudiantes latinoamericanos no cumplían con los requisitos mínimos de comprensión y desempeño de lectura (UNESCO, 2021)

Como resultado, el gobierno de Perú cerró las escuelas en 2020 y 2021. El Ministerio de Educación adoptó la estrategia "Aprendo en casa". Según el estudio IPE 2021, la asistencia de los estudiantes cayó del 92% al 87% como resultado del

cambio en las técnicas de enseñanza, lo que significó que más de 400 mil estudiantes dejaran de asistir a los centros de educación (MINEDU, 2021).

Para el mes de marzo del año 2022, conforme a lo indicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF (2022) y como consecuencia del prolongado retraso del estado peruano en el cambio de la modalidad virtual a presencial y el elevado número de deserción escolar, lo cual ha ocasionado una carencia de conocimientos en un promedio de diez años, declaró que el Perú está en una situación de crisis educativa. La deserción escolar ocurrió tanto en las zonas rurales como en la ciudad capital por razones económicas que requerían tecnología contemporánea como teléfonos móviles o tabletas, así como acceso a Internet para participar en la educación virtual. Un gran número de estudiantes no pudieron aprender y ejecutar las tácticas que les había dado su instructor para aprender a codificar o decodificar palabras, comprender el significado de las palabras e implementar estrategias.

La ausencia de un gran número de estudiantes de clases a distancia y virtuales en la región Callao se debió principalmente a la falta de medios tecnológicos y económicos para acceder a la estrategia “Aprendo en casa”, así como los padres muchas veces dejan a sus hijos con abuelos o hermanos mayores mientras trabajan, lo que hace que una gran cantidad de estudiantes se queden solos con ellos. Muchos estudiantes, durante dos años seguidos, no pudieron practicar su lectura debido a esto y no pudieron aprender nuevas formas de comprender lo que leían.

Las instituciones educativas afiliadas a la RED 1 construyeron y lanzaron su plataforma virtual en el distrito de Bellavista, en la zona del Callao, donde los estudiantes podían ingresar y participar de las sesiones y los contenidos. Además del plan de estudios “Aprendo en casa”, que se complementa con lecciones diarias a través de Zoom, adoptaron el mismo método.

Se estableció que alrededor del 35% de los estudiantes de primaria no participaban de manera continua en el proceso de aprendizaje a pesar de los mejores esfuerzos de los docentes y de las instituciones para involucrar a todos los estudiantes, con el retorno a lo presencial, se manifiesta el gran abismo entre los estudiantes que recibieron apoyo familiar y las actividades en el hogar. (Ver anexo 10)

Se ha demostrado que las deficiencias en la capacidad de los niños que estudian en el cuarto grado para leer y comprender textos son particularmente preocupantes. Los estudiantes, deben poder leer y comprender lo que leen para que puedan localizar, comprender, analizar y expresar sus opiniones sobre lo que el autor intenta transmitirnos a través de los textos. Si los estudiantes usan diferentes estrategias metacognitivas durante esta práctica, podrán hacer precisamente eso.

Las habilidades de comprensión lectora literal, inferencial, reorganizacional y criterial, no han sido adquiridas en totalidad por los estudiantes. Ya en la primera semana de abril, la institución educativa administró las cartillas elaboradas por el MINEDU a los 30 estudiantes evaluados, y los resultados permitieron evidenciar que un 49% de los estudiantes evaluados se encontraban en nivel inicial, el 31% en el nivel proceso y el 20% estaba en el nivel logrado.

Se pudo notar que un 49 % de los niños que están estudiando todavía están en nivel inicial de comprensión de lectura y el 30 % aún está en el nivel de proceso, según nuestra prueba de diagnóstico de evaluación de lectura, en mayor parte, los estudiantes tienen problemas para derivar rasgos de carácter del texto y tienen dificultad para comprender y expresar sus opiniones sobre el propósito y el significado del mensaje. Si bien pueden responder ciertas preguntas literales, los estudiantes luchan con preguntas inferenciales y críticas.

De lo indicado previamente se formuló como problema general de la investigación: (PG) ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?. Así mismo los problemas específicos son: (PE1) ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?, (PE2) ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?; (PE3) ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao? y (PE4) ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la dimensión del nivel crítico en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?. Se ha demostrado que los estudiantes pueden mejorar su comprensión en cada

una de las cuatro etapas de la lectura empleando estrategias que se basan en la metacognición.

Con relación con el objetivo general de la investigación se planteó: (OG) determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao. Los objetivos específicos fueron: (OE1) determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao, (OE2) determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao; (OE3) determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao y (OE4) determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel crítico en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao.

Este estudio se fundamenta teóricamente, en la teoría de la estrategia de Flavell la cual señala que las estrategias son los instrumentos utilizados en el proceso educativo. De igual manera se fundamenta en la teoría constructivista de Vygotsky la cual sostiene que el conocimiento es creado por individuos que construyen y desarrollan activamente su propio significado. Igualmente, se justifica de manera metodológica, ya que el uso de una variedad de métodos metacognitivos para mejorar la comprensión lectora brinda apoyo metodológico, y los productos y hallazgos resultantes ayudarán a informar el diseño de futuras intervenciones pedagógicas. Igualmente la justificación práctica se fundamenta en los hallazgos de la investigación permitieron revisar las políticas de acción pedagógica en respuesta a las dificultades que tienen los estudiantes. Asimismo, los estudiantes como los docentes pudieron mejorar su capacidad de usar estrategias metacognitivas para impulsar el aprendizaje y la retención.

Con respecto a la hipótesis general se planteó: (HG) la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao. Las hipótesis específicas fueron: (HE1) la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una

institución educativa del Callao, (HE2) la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao; (HE3) la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao y (HE4) la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel crítico en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.

## II. MARCO TEÓRICO

A nivel nacional, Málaga (2018) realizó una investigación sobre las estrategias metacognitivas a fin de conocer si mejoran el rendimiento académico y la comprensión lectora, se desarrolló mediante un diseño no experimental y enfoque cuantitativo, el estudio concluye que el vínculo entre los métodos metacognitivos y el rendimiento es complementario, lo que incrementa la comprensión de lectura. Los hallazgos permiten concluir que debido a su mayor capacidad para comprender lo que leen, los estudiantes han mejorado los niveles de la comprensión de lectura.

Vargas (2019) realizó un estudio con el fin de conocer el impacto de los procesos metacognitivos en la comprensión de lectura. Se elaboró con un nivel correlacional, enfoque cuantitativo y diseño experimental. La población se conformó por 40 estudiantes, se dio uso del cuestionario y la encuesta, los resultados muestran que las estrategias metacognitivas incrementan los niveles literal, crítico e inferencial, los cuales obtuvieron mayores porcentajes en el postest. En ese sentido se concluye que las estrategias metacognitivas incrementan la comprensión de lectura.

Siancas (2020) realizó una investigación con el fin de incrementar la comprensión lectora haciendo uso de estrategias metacognitivas, el estudio siguió un diseño cuasiexperimental, los hallazgos revelaron un aumento en la comprensión de lectura del 67.2 % en nivel inferencial, 87 % en nivel literal y 72 % en nivel criterial; en general hubo una mejora del 70 % en la comprensión de lectura, esto también llevó a que el desempeño de los estudiantes mejorará, por lo que estamos en condiciones de afirmar que la implementación de estrategias metacognitivas en forma de sesiones les permite a los estudiantes ubicar más fácilmente las preguntas literales, así como realizar inferencias, dar respuestas y opiniones críticas.

Alemán et al. (2019) buscaron conocer cómo las estrategias metacognitivas incrementan la comprensión de lectura. Se utilizaron métodos cuantitativos y subtipos previamente definidos. Un total de 22 estudiantes diferentes fueron utilizados como participantes. Las habilidades de los estudiantes para sacar conclusiones e identificar el tema central del libro, entre otras medidas de

comprensión de lectura, aumentaron como resultado de la exposición al plan de estudios de enfoques metacognitivos.

La Hoz (2017) realizó un estudio con el fin de conocer el impacto de los métodos metacognitivos en la comprensión lectora. En el estudio se utilizó un diseño preexperimental y una metodología cuantitativa. En este estudio, los participantes estaban compuestos por 22 estudiantes universitarios. Tanto la encuesta como el cuestionario sirvieron como instrumentos en este estudio. Se ha demostrado que el uso de métodos metacognitivos mejora la comprensión de lectura.

Palma (2019) realizó un estudio con el fin de conocer si el uso de un taller mejora el nivel de comprensión de lectura. El diseño preexperimental se basó en una técnica cuantitativa. La muestra estuvo compuesta por estudiantes que cursan la educación secundaria. Se administró el examen de comprensión de lectura, con el fin de conocer los niveles en los que se encuentra. Con base en los hallazgos, pudimos deducir que el taller de lectura tuvo un impacto sustancial en los estudiantes.

Sánchez (2019) buscó conocer si la comprensión lectora mejora implementando un programa de técnicas metacognitivas. Utilizó y construyó una estrategia cuantitativa y un diseño cuasiexperimental para este propósito. La muestra estuvo compuesta por 33 estudiantes para el grupo control y 33 para el grupo en el que se realizó el experimento. Los resultados muestran que luego de aplicar las técnicas metacognitivas, la comprensión lectora mejoró, lo cual se evidencia en los niveles que se midieron como el literal, inferencial, criterio y organizacional.

En el aspecto internacional, Ruvalcabar-Estrada et al. (2021) realizaron una investigación en la cual los estudiantes de secundaria fueron evaluados antes y después de una intervención centrada en la motivación y las habilidades metacognitivas para evaluar si había una diferencia significativa en la comprensión de lectura entre los dos grupos. Se logró demostrar que usar estrategias metacognitivas logra mejorar la comprensión lectora, invitándolos a leer y motivándolos a desarrollar sus propias habilidades de aprendizaje.



Castrillón et al. (2020) llevaron a cabo una investigación con el fin de conocer si los estudiantes pueden aumentar su comprensión lectora utilizando técnicas metacognitivas. Su desarrollo se basó en metodologías cuantitativas, cuasiexperimentales y explicativas. Se encontró un incremento en los niveles de comprensión lectora, pero este aumento no evidencia una mejora estadística ya que no fue significativo para la comprensión inferencial, aunque mejoraron los tres niveles de comprensión lectora. Existe una fuerte correlación entre el conocimiento de los estudiantes y su capacidad para estudiar de forma independiente, según los resultados de los investigadores.

Vázquez (2021) realizaron una investigación correlacional cuasiexperimental con estudiantes de quinto grado para descubrir las técnicas metacognitivas y cognitivas más efectivas para aumentar la comprensión lectora. Los hallazgos demostraron que la comprensión de lectura en los niños que estudian la educación básica mejoró cuando los métodos metacognitivos se usaron correctamente, lo que demuestra que los estudiantes pueden beneficiarse de una variedad de tácticas para comprender mejor lo que leen.

Lozano (2018) realizó un estudio sobre el desarrollo de técnicas metacognitivas en estudiantes de la sección tercera apoyados en las herramientas tecnológicas mejora los procesos de comprensión de la lectura. Para ello utilizó y construyó una técnica de estudio de caso con un alcance explicativo. Para este estudio se encuestó a 83 alumnos de entre 7 y 10 años y 8 instructores. Se demostró que el uso de métodos metacognitivos incrementa la comprensión lectora.

Berrocal y Ramírez (2019) realizaron una investigación para aprender cómo los métodos metacognitivos ayudan a los niños que estudian a incrementar la comprensión lectora y a compartir una serie de sesiones diseñadas para servir de ayuda a los estudiantes a desarrollar su enfoque metacognitivo para la comprensión lectora. Los cuestionarios se utilizaron como un medio para promover enfoques metacognitivos en este estudio (conocimiento previo, predicción y verificación, y resumen). Se ha demostrado que la comprensión lectora puede mejorarse mediante la aplicación de métodos metacognitivos en la lectura (de manera previa, durante y de forma posterior).

Muñoz y Patiño (2018) el objetivo del estudio fue ver si el uso de métodos metacognitivos por parte de los estudiantes que estudian en las Escuelas Secundarias Básicas de la Parroquia Conocoto del Distrito Nueve de Ecuador se correlaciona con su nivel de comprensión lectora. Para ello, se desarrolló una técnica de investigación cuantitativa que incluyó elementos descriptivos, bibliográficos y de investigación de campo. Esto me llevó a creer que hay fallas en el enfoque de enseñanza-aprendizaje que utilizan los instructores en las escuelas primarias y secundarias.

Jiménez (2017) investigó el uso de métodos cognitivos y metacognitivos en la comprensión reflexiva de textos utilizando una metodología cualitativa descriptiva aplicada, y presentó los hallazgos como un informe sobre los hallazgos de la investigación. Usando métodos cognitivos y metacognitivos, los estudiantes pueden traducir el aprendizaje autodirigido en la comprensión de textos. Los hallazgos permiten confirmar que los instructores son mediadores en la adopción de métodos metacognitivos.

La teoría de la estrategia de Flavell (1979) se relaciona con las teorías pertinentes a las variables de investigación al afirmar que las estrategias son los instrumentos utilizados en el proceso educativo, facilitando no solo la creación, sino también la gestión y evaluación del conocimiento. Una estrategia metacognitiva es la capacidad de comprender los propios procesos cognitivos, así como las numerosas técnicas para aprender y resolver problemas, así como las necesidades de una actividad de aprendizaje. En este sentido las estrategias se aplican para alcanzar un objetivo general de aprendizaje. Como señala Crespo (2000), los estudiantes utilizan procedimientos cognitivos para obtener conocimientos y luego utilizan estrategias metacognitivas para conducir, regular y evaluar su desarrollo.

La variable comprensión lectora, la tendencia educativa constructivista se encuentra en el corazón de este enfoque. Son muchos los destacados representantes de la psicología cognitiva que han contribuido al desarrollo del pensamiento constructivista. Esta teoría sostiene que el conocimiento es creado por individuos que construyen y desarrollan activamente su propio significado, que se deriva de sus interacciones con sus entornos sociales y físicos. Piaget, Vygotsky y Ausubel han jugado un papel importante en este desarrollo (Tigse, 2019).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje activo, la comprensión lectora es una actividad cognitiva crítica. En ese sentido la capacidad de una persona para solucionar un problema por sí mismo, así como el apoyo de un docente. Para los docentes, es una forma de aprender algo nuevo. Los estudiantes podrán hacer su trabajo escolar por su cuenta después de que se retiren los andamios (Vygotsky, 2015).

Usando un punto de vista constructivista, los maestros y facilitadores también pueden mostrar a los niños que están estudiando que la lectura ya no es solo un método para darles un texto con problemas para que los resuelvan. Es esencial enseñar a los estudiantes cómo leer un libro, incluido cómo proceder, qué recursos usar y qué caminos deben seguir. Una mejor comprensión de los diferentes tipos de textos y las estrategias, los métodos de comprensión y los conceptos involucrados podría ayudar a los estudiantes a descubrir lo que quieren lograr. Él cree que la lectura debe ayudar al estudiante a aplicar lo que ha aprendido a su propia vida (Esteban et al. 2019).

La educación puede transformarse mediante el uso de una pedagogía constructivista que permita a los estudiantes crecer y generar su propio conocimiento basado en experiencias e interacciones previas con el instructor y el entorno de trabajo (Rieger et al. 2020). La visión tradicional de que los estudiantes no se involucran en su propia educación ha dado paso al reconocimiento de que aportan una gran cantidad de información y experiencia previas al aula que se pueden extraer para obtener nuevos conocimientos (Fragkiadaki et al. 2021). La instrucción constructivista otorga un gran valor a los alumnos a partir de sus conocimientos previos para generar nuevas ideas. El método constructivista pone un fuerte énfasis en el concepto de que el conocimiento previo de un individuo se usa para incrementar el proceso de aprendizaje (Vera et al. 2020).

De acuerdo con Stern y Hertel (2022), las estrategias metacognitivas, ayudan a los estudiantes a organizar, planificar y evaluar su propia educación es una de sus muchas responsabilidades como educadores. Los estudiantes también pueden usar estas estrategias para planificar, organizar y evaluar su propio crecimiento educativo usando estos métodos. Las estrategias metacognitivas, según Zhang et al. (2022) el proceso mental de una persona es guiado y organizado mediante el uso de procesos secuenciales.

Reisoğlu et al. (2020) muestran que las personas pueden resolver problemas basándose en su experiencia y reflexionando sobre sus propios procesos de pensamiento, así como siendo conscientes de lo que están aprendiendo y de cómo se cruza con lo que ya saben.

Según Yang y Bai (2019) los objetivos y las metas de una tarea, así como una apreciación del grado de dificultad y los recursos que se requerirán para completarla, pueden formarse mediante una planificación cuidadosa. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas pueden verse como una colección de acciones realizadas por el individuo para dirigir sus propios procesos de pensamiento. Boer et al. (2018) señalan que los instructores deberían usar una amplia variedad de estrategias a fin de incrementar la conciencia de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje para fomentar un uso más metacognitivo entre sus alumnos. Incitar a la autorreflexión sobre su comprensión previa, equiparlos con circunstancias que los hagan reflexionar y proporcionarles mapas de ideas. La metacognición es el estudio de cómo funciona la mente, y se decidió que los maestros deberían capacitar a sus alumnos en el uso de estrategias metacognitivas que incluyen el mapeo de pensamientos, el pensamiento lateral y la escritura reflexiva.

En este punto, es crucial diferenciar entre enfoques cognitivos y metacognitivos. Las estrategias para mejorar la cognición y hacer un seguimiento del desarrollo personal en esta área se implementan mediante el uso de técnicas cognitivas y metacognitivas. El enfoque cognitivo, según Li y Yuan (2022), su propósito es ayudar en la resolución de problemas facilitando la organización de actividades según el intelecto del individuo y los requisitos de la tarea en cuestión. Para retener y recordar nuevos conocimientos, los alumnos utilizan una variedad de actividades mentales conocidas como "estrategias cognitivas".

Además, se observaron procedimientos metacognitivos como el establecimiento de objetivos, la planificación de tareas, la evaluación de resultados y el seguimiento del progreso (Ostefjells et al. 2017) destacan su importancia como piedra angular del aprendizaje. duraderas y significativas Estas rutinas mentales sirven como un esfuerzo deliberado por parte de la mente para organizar y evaluar el proceso de aprendizaje.

Para Pinzas (2006) las estrategias metacognitivas son la colección de procesos mentales que se utilizan para dirigir la manera en que se realiza una tarea o actividad, la metacognición ayuda a comprender lo que estamos haciendo y regular nuestros planes. También es importante, según el autor, pensar en cómo estamos realizando las labores. Alcanzar un grado óptimo de desempeño en las actividades o aprendizajes proyectados requiere primero ser consciente de los errores pasados, las ineficiencias o el potencial de mejorar las formas de funcionamiento.

De acuerdo con Pinzas (2006) las estrategias metacognitivas se dividen en 3 dimensiones, la planificación, en el que se determinan los objetivos de aprendizaje antes de realizar la lectura. así como la información previa y los métodos a seguir. Se sugieren las siguientes acciones en este momento: Averiguar qué tipo de libro es, qué se supone que debe enseñar y cómo le ayudará a recordar cosas instándolo a hacer preguntas. La segunda dimensión es la supervisión-durante la lectura: en este paso, puede encontrar las respuestas a las preguntas que planteó en el paso anterior, así como encontrar el significado de términos desconocidos, reformular párrafos o frases completos, resumir elementos textuales y formular nuevas hipótesis. En este momento.

La tercera dimensión es la evaluación después de la lectura: durante el procedimiento de aprendizaje a fin de confirmar si se han logrado los resultados previstos, se deben realizar las siguientes tareas: considere qué tan bien ha captado lo que ha leído, y si debe o no continuar con sus tácticas de aprendizaje de esta lectura en los futuros

Molina (2020) enfatiza el crecimiento cognitivo que va con la comprensión de lectura. Es el producto del compromiso del lector con el texto; habiendo sido memorizado de esta manera, puede recuperarse en respuesta a consultas de seguimiento con respecto a la lectura. Por eso es tan importante entrenar la memoria a largo plazo de los estudiantes para que puedan convertirse en lectores competentes. Según Schmitt, mencionado por Olarte (2020) incluye seis técnicas que ocurren al leer, una de ellas es la verificación y predicción, que propone identificar el objetivo de la lectura y evaluarlas para generar nuevas para una mejor lectura.

Revisar cualquier detalle desde una perspectiva general implica observar el panorama general mientras establece conexiones con lo que ya sabe. El establecimiento de metas y estándares, que especifica cómo gestionar y evaluar la lectura, es un paso crucial para fomentar la lectura activa. Hacerse preguntas antes, durante y después de leer puede ayudar a activar sus conocimientos, predicciones y evaluaciones anteriores de lo que ha leído; Del mismo modo, es beneficioso hacerse preguntas tanto en el nivel literal como en el metacognitivo. Al activar la información previa, el aprendizaje previo ayuda en la comprensión lectora a nivel inferencial, mediante el cual se interpreta el significado del texto. La comprensión de lectura puede controlarse y ajustarse para diferentes tipos de textos mediante un proceso de resumen y uso de técnicas predeterminadas.

Flórez y Gordillo (2009) indican que "el proceso mental que vincula al lector con el texto" es necesario para la comprensión (p. 19). El proceso por el cual un lector puede cambiar su visión del mundo en respuesta a la nueva información ofrecida en un texto puede verse como una secuencia de procesos que involucran al lector, al autor y al texto mismo trabajando juntos estratégicamente. Gallego et al. (2019) muestran que esto incluye el proceso metacognitivo. Corresponde al lector sacar sus propias conclusiones en base a lo que se presenta. También enfatizan que los educadores no deben "evitar volverse extremadamente abstractos, usar terminología desconocida o estructuras gramaticales complejas" en sus lecciones.

Hasan et al. (2022) señalan que el énfasis en la identificación del significado significa que los primeros intentos de explicar la comprensión lectora se basaron en métodos empíricos e inductivos. La capacidad del lector de participar activamente no solo en la absorción sino también en la expresión de lo que ha aprendido aumenta el efecto psicológico y cognitivo general. Lo que ayuda al lector a comprender un escrito es la conexión entre lo que lee y lo que ya sabe sobre un tema (García y Arévalo, 2018).

Solé (1992) señala que el proceso de comprensión de lectura busca construir un concepto sobre su contenido, extrayendo lo más importante de acuerdo con sus objetivos. El lector sólo puede entender realmente el libro si es capaz de armar su propio modelo de su significado e interpretación basado en la sustancia y el lenguaje del texto. Por otro lado, Rodríguez-Segura, (2022), enfatizan que no hay

dos personas que tengan la misma comprensión de un libro escrito, ya que cada lector aporta su propia perspectiva al material. Si así es como el lector interactúa con el material, entonces el lector establecerá paralelismos entre el texto y lo que ha leído antes. Además, Ronimus et al. (2022) consideran que se debe tener en cuenta diferentes interpretaciones según la historia del texto. Si desea que sus alumnos aprendan de lo que leen, debe ayudarlos a crear conexiones entre lo que han leído y lo que ya saben.

Para el dimensionamiento de la comprensión lectora, Catalá et al. (2001) consideran a la comprensión literal, esta parte es importante para la comprensión porque ayuda a los lectores a internalizar los eventos de la historia tal como se presentan en el texto. Se enfatizará el uso del diccionario como un medio para ayudar a los estudiantes no solo a descifrar palabras individuales sino también a reconstruir el significado de una oración o frase completa. Cuando un estudiante comprenda completamente el material, podrá usar sus habilidades de identificación para encontrar rápidamente información particular.

Carrey y Connie (2020) señalan que este primer paso es necesario para que los alumnos aprendan a distinguir entre fuentes primarias y secundarias, captar la idea central de un escrito y seguir instrucciones escritas. Ahora que el estudiante ha alcanzado un cierto nivel de competencia, el maestro puede evaluar el progreso del estudiante hasta el momento. Asimismo, de acuerdo con Ozernov et al. (2021) la comprensión literal, significa que el lector retiene información sobre el texto a medida que lo lee. Es esencial reafirmar las ideas fundamentales, los detalles y los plazos. Preguntas como "¿Qué?" y "¿Cuál?" ¿y cómo?" y así sucesivamente son típicos en los años iniciales de la escuela para probar este nivel de conocimiento entre los jóvenes estudiantes. Encontrar información relevante, analizar el significado del texto, pensar críticamente y hacer una evaluación son componentes esenciales de la comprensión literal.

Según Sierra (2019) la comprensión inferencial, es el proceso de sacar conclusiones sobre un texto basado en el estudio, organización e interpretación de sus partes. Es un nivel más profundo de comprensión que tiene en cuenta el conocimiento adquirido antes de leer el material. Todo el pensamiento humano se puede dividir en tres categorías: Integración El lector saca conclusiones en función de su formación y familiaridad con el idioma. El resumen es el proceso mental a

través del cual un lector recrea el marco conceptual de un autor. La elaboración es la práctica de proporcionar más material para mejorar la claridad de un artículo escrito.

El papel de un docente es ayudar a los estudiantes mientras leen, respondiendo sus preguntas y alentándolos a sacar sus propias conclusiones sobre el texto y las personas que lo componen. En ese sentido, Ismayilli et al. (2022) señalan que los procesos de lectura desencadenan el conocimiento previo del lector, de igual manera sus nociones preconcebidas se reforzarán o revisarán a medida que lea. Para llegar a esta etapa de comprensión inferencial, deben ocurrir tres cosas: El primer paso es que el lector capte cada vez más de lo que lee. Un lector infiere el significado de un texto utilizando conocimientos previos y normas lingüísticas. Para ayudar al lector a recordar las ideas más importantes, se presentan en marcos conceptuales fáciles de memorizar. El lector debe "ampliar" el conocimiento ofrecido por el autor para comprender completamente el trabajo.

Peterson (2022) enfatiza la relevancia de la habilidad para leer entre líneas de un libro, lo que les obliga a formular hipótesis y sacar conclusiones sobre lo que están leyendo. Jia et al. (2022) señalan que en el nivel inferencial, uno podría hacer inferencias sobre el significado del texto al establecer conexiones entre pasajes aparentemente no relacionados. Esta es una etapa crucial ya que es aquí donde el lector va más allá del texto y completa el texto mediante el esfuerzo mental. La comprensión reorganizacional, según Catalá et al. (2001) Leer algo debe impulsar el análisis, la síntesis y la clasificación por parte del lector. Dado que la reorganización se refiere a datos expresos, se ha asociado con la comprensión literal en otras investigaciones. Asimismo, de acuerdo con Preusler et al. (2022) la capacidad de un escritor para excluir detalles superfluos, como lo muestran técnicas como resumir, clasificar criterios y esbozar un trabajo, es crucial para mejorar la legibilidad. Ripoll Salceda y Martínez-Cubelos (2022) señalan que la comprensión reorganizativa, es el conjunto de pasos que permiten sintetizar es juntar piezas de conocimiento para formar un todo ya sea mediante una lluvia de ideas, esquematizando o resumiendo.



La comprensión crítica de acuerdo con Azizi et al. (2022) La lectura de los estudiantes es algo más que entretenimiento o información; también están buscando el punto del autor. El nivel crítico también se logra cuando un lector se ve obligado a formarse su propia opinión sobre el valor del libro en función de su propia interpretación del mensaje del autor. Ronconi et al. (2022) sugieren que la comprensión crítica de una persona mejora cuando toma lo que acaba de escuchar y lo pone en el contexto de sus propias experiencias.

Finalmente, para Tonks et al. (2021) los juicios de valor realizados durante una sesión de lectura crítica están influenciados por las experiencias previas del lector. Con este método, es posible que la retroalimentación de los estudiantes se base en criterios importantes. El instructor piensa que los estudiantes deben tener la oportunidad de presentar y argumentar sus propios puntos de vista. Al hacerlo, los alumnos se sentirán menos intimidados y más cómodos al expresar sus ideas.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de la investigación

La investigación fue de tipo aplicada, ya que proporciona resultados que resuelven los problemas que se establecen previamente (Hernández y Mendoza, 2018). En ese sentido las estrategias planteadas en la presente investigación permitieron resolver los problemas de la investigación.

Asimismo, se dio uso del método hipotético-deductivo. De acuerdo con Arias, (2020), se apoya en un proceso sistemático que permite contrastar las premisas como si fueran una hipótesis. Este es el proceso metódico que comienza con un conjunto de premisas, desarrolla un conjunto de hipótesis sobre esas premisas, prueba esas hipótesis y saca conclusiones basadas en esas verificaciones.

Se dio uso del diseño Cuasi-Experimental, de acuerdo con Bernal (2016) el diseño cuasi-experimental es una estrategia para investigar los efectos de intervenciones donde ni los participantes ni las unidades de observación se han asignado de manera aleatoria. En ese sentido en la presente investigación se trabajó con dos grupos, uno control (donde no se aplicó las estrategias metacognitivas) y experimental donde sí se aplicaron, de igual manera se realizó un pretest donde se midió la comprensión lectora en ambos grupos y de manera posterior se realizó un postest tanto al grupo control como experimental.

G<sub>1</sub>    O<sub>1</sub>    X    O<sub>2</sub> ---- Grupo experimental.

G<sub>2</sub>    O<sub>3</sub>    -    O<sub>4</sub> ---- Grupo de control.

Donde:

G<sub>1</sub> = Grupo control

O<sub>1</sub> = Observación o evaluación previa

X = Propuesta de la estrategia

O<sub>2</sub> = Observación post evaluación

G<sub>2</sub> = Grupo control

O<sub>3</sub> = Observación o evaluación previa

- = Propuesta de la estrategia

O<sub>4</sub> = Observación post evaluación

### **3.2 Variables y operacionalización**

En relación con la definición conceptual de las estrategias metacognitivas. Abedi y O'Neil (1996) indican que el término "estrategias metacognitivas" se refiere a nuestros procesos mentales que nos permiten anticipar y ajustar nuestras técnicas de aprendizaje en respuesta a nueva información o circunstancias. Igualmente para la parte operacional, se consideraron las siguientes dimensiones: (a) planificación, (b) supervisión y (c) evaluación.

Para la definición conceptual de la comprensión lectora, de acuerdo con Catalá et al. (2001) es la habilidad de entender lo que uno lee identificando y evaluando las ideas principales y sacando conclusiones apropiadas basadas en el propio conocimiento previo. Asimismo, para la parte operacional se consideraron las dimensiones: (a) comprensión inferencial, (b) comprensión literal, (c) comprensión criterial y (d) comprensión reorganizacional.

### **3.3. Población, muestra muestreo y unidad de análisis**

De acuerdo con Castañeda, (2022) la población, viene a ser el universo de datos que componen la unidad de análisis de una investigación. En ese sentido, la población fue formada por 60 niños que estudian en la cuarta sección en la Unidad Educativa Francisco Izquierdo.

La muestra para Ñaupas et al. (2018) que es un subconjunto del todo para ser estudiado en un experimento o estudio. En ese sentido se decidió tomar como muestra a la totalidad de la población, por lo cual se conformó por 60 estudiantes del cuarto grado de ambos géneros cuyas edades están entre los 09 y 10 años.

Para los criterios de inclusión, se consideraron a los estudiantes del Centro Educativo Francisco Izquierdo Ríos, tanto masculinos como femeninos, matriculados en cuarto grado. Y para la exclusión, no se consideraron a los estudiantes no inscritos, indistintamente de su género.

El muestreo que usó fue no probabilístico intencional. Arias (2020) indica que el muestreo intencional es aquel en el que la muestra se elige de acuerdo con criterios predeterminados o la evaluación del investigador. Por lo cual para la presente investigación se conformaron el Grupo control del cuarto grado "A" y el Grupo experimental del cuarto grado "B".

### **3.4. Técnicas e instrumentos de investigación**

Caballero (2014) señala que la encuesta permite recopilar información de manera eficiente de acuerdo con los propósitos del estudio. La técnica que se usó para recolectar la información fue la encuesta. Igualmente, el instrumento que se usó fue el cuestionario. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) el cuestionario es una herramienta que consta de preguntas estructuradas diseñadas para recopilar datos para su análisis.

Se dio uso de la prueba ACL 4 (análisis de comprensión lectora) la cual fue elaborada por Encarna Molina y Rosa Monclús y Gloria Catalá, Mireia Catalá, en el año 2001 en la ciudad de Madrid, España. Existe un total de 28 preguntas distribuidas a lo largo de 8 pasajes de lectura, con cada pasaje seguido de entre tres y cuatro preguntas que tienen como propósito conocer la capacidad literal (nueve ítems), inferencial (doce ítems), reorganizativa (cuatro ítems) y crítica (tres ítems) del encuestado. En esta situación, el estudiante deberá leer las preguntas y luego usar las hojas de respuestas de la prueba para registrar sus respuestas. Cada pregunta tiene cinco posibles respuestas, pero solo hay una correcta.

En relación con la validez, no fue necesario realizar un juicio de expertos, ya que los instrumentos que se utilizaron se encontraban ya estandarizados, en ese sentido no se hizo ninguna modificación para aplicarlo en la investigación.

En cuanto a la confiabilidad, los creadores de la prueba analizaron datos de 604 estudiantes de instituciones públicas y privadas. Se encontró un coeficiente de confiabilidad de 0.831 utilizando la estadística KR-20 en el cuestionario ACL-4. Este hallazgo demuestra la validez y confiabilidad de la prueba. (Ver anexo 5)

### **3.5. Procedimiento**

Luego de una reunión con padres de familia en la que se expuso la naturaleza y objetivos del programa y con la aprobación del centro Educativo "Francisco Izquierdo del Callao" (ver anexo 9), lo cual se confirmó con la aceptación del formulario de autorización. Después de administrar una prueba previa con la prueba ACL4 para medir los niveles de comprensión preexistentes, las puntuaciones se almacenaron y contaron en Excel, se implementó 12 sesiones de "Estrategias metacognitivas para elevar el grado de comprensión de lectura". La prueba

posterior ACL4 Test se administró al final del programa y los resultados se compararon con los del comienzo del programa.

### **3.6. Métodos de análisis de datos**

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) el manejo adecuado de la información recopilada requiere la competencia del investigador con una serie de estrategias y métodos para el análisis de datos. Estos números son los que se utilizaron para el análisis de datos: descripciones informativas, la información previa y posterior que se tiene de las pruebas de los estudiantes se organizaron en un repositorio de Excel antes de importarlos a SPSS V.25 para el análisis estadístico. Con base en los resultados de las tablas de frecuencia y porcentaje, se llegó a la conclusión que el desempeño de los estudiantes mejoró después de la segunda prueba. implementación del software. Se empleó el test de Shapiro-Wilk para conocer las estadísticas para la prueba de hipótesis, ya que el tamaño de la muestra fue inferior a 50 estudiantes y los resultados indicaron que la muestra no se distribuye normalmente (Flores y Villasís, 2017).

### **3.7. Aspectos éticos**

Se llevó a cabo conforme con las directrices de la Resolución Directoral N° 110-2022-VI-UCV que dicta los procedimientos que se deben de seguir para construir una investigación a fin de que cumpla con los requerimientos correspondientes. Asimismo, las citas en la bibliografía confirmaron la validez de las teorías expuestas en este estudio. Para la organización del contenido y estilo de escritura, cumple con todas las características de la 7ª edición de APA. La información recopilada a través de las preguntas de la encuesta así como los datos de los participantes se mantendrá en el anonimato. En relación con la beneficencia, Paz (2018) indica que para incrementar los beneficios y minimizar los riesgos que pueden provocar daños, es importante cuidar a los individuos que forman parte de una investigación. En términos de no maleficencia. Roqué-Sánchez y McPherson, (2018) señalan que se debe evitar dañar a los participantes. Como resultado, los métodos y los datos recopilados de los involucrados en la investigación se utilizarán correctamente sin infligir ningún daño. La justicia, Rodríguez et al. (2020) indican que el reconocimiento y la comprensión de los principios fundamentales no es suficiente;

también requiere una investigación exhaustiva de los resultados positivos de un esfuerzo de investigación anterior. Como resultado, los voluntarios de la investigación no se verán perjudicados y el proceso de selección no estará sesgado.

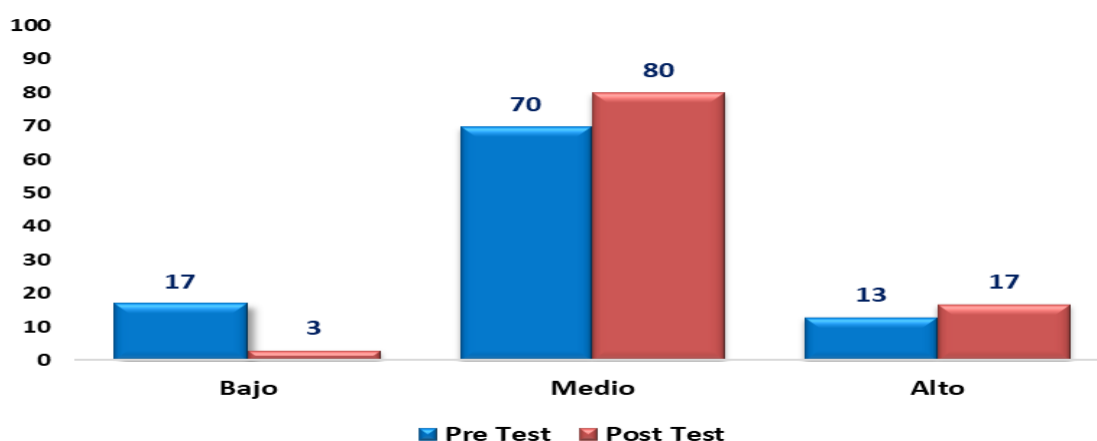
#### IV. RESULTADOS

Se presentan los resultados de forma descriptiva de la comprensión lectora y sus dimensiones en el grupo control.

**Tabla 1**

*Porcentajes y frecuencias de los niveles de la comprensión lectora obtenidas en el pretest y postest del grupo control.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	5	17.0	1	3.0
Medio	21	70.0	24	80.0
Alto	4	13.0	5	17.0
Total	30	100.0	30	100.0



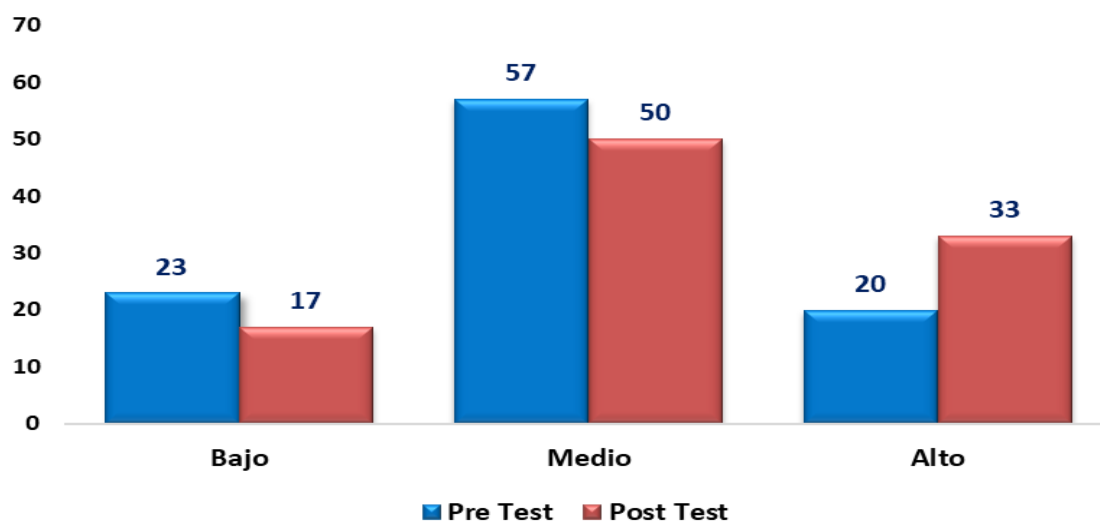
**Figura 1.** *Porcentaje de los niveles de la Comprensión Lectora, en el pre y post test del grupo control.*

Conforme con la tabla 1, se observaron que la información resultante de la comprensión de lectura, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 70% y en porcentaje inferior del 13% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en nivel medio con 80% y en menor porcentaje del 3% en un nivel bajo, antes de haber aplicado el programa.

**Tabla 2**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel Literal obtenidas en el pretest y postest del grupo control.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	7	23.0	5	17.0
Medio	17	57.0	15	50.0
Alto	6	20.0	10	33.0
Total	30	100.0	30	100.0



**Figura 2.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel literal, en el pretest y postest del grupo control.*

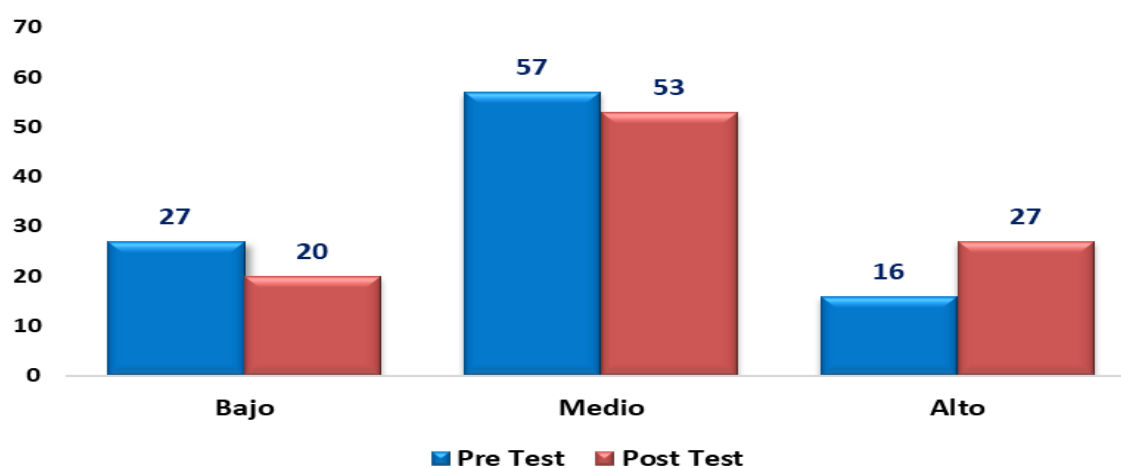
Conforme con la tabla 2, se observaron que la información de la dimensión literal, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 57% y en porcentaje inferior del 20% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en nivel medio con 50% y en porcentaje inferior del 17% en un nivel bajo, antes de haber aplicado el programa.



**Tabla 3**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel reorganizacional obtenidas en el pretest y postest del grupo control.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	8	27.0	6	20.0
Medio	17	57.0	16	53.0
Alto	5	16.0	8	27.0
Total	30	100.0	30	100.0



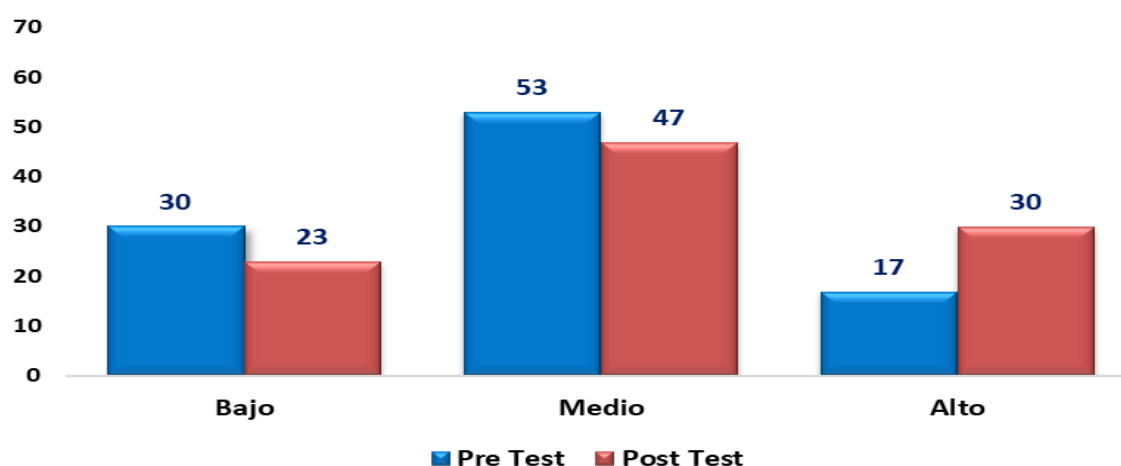
**Figura 3.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel reorganizacional, en el pretest y postest del grupo control.*

Conforme con la tabla 3, se observaron que la información resultante de la dimensión reorganizacional, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 57% y en porcentaje inferior del 16% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en nivel medio con 53% y en menor porcentaje del 20% en un nivel bajo, antes de haber aplicado el programa.

**Tabla 4**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel inferencial obtenidas en el pretest y postest del grupo control.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	9	30.0	7	23.0
Medio	16	53.0	14	47.0
Alto	5	17.0	9	30.0
Total	30	100.0	30	100.0



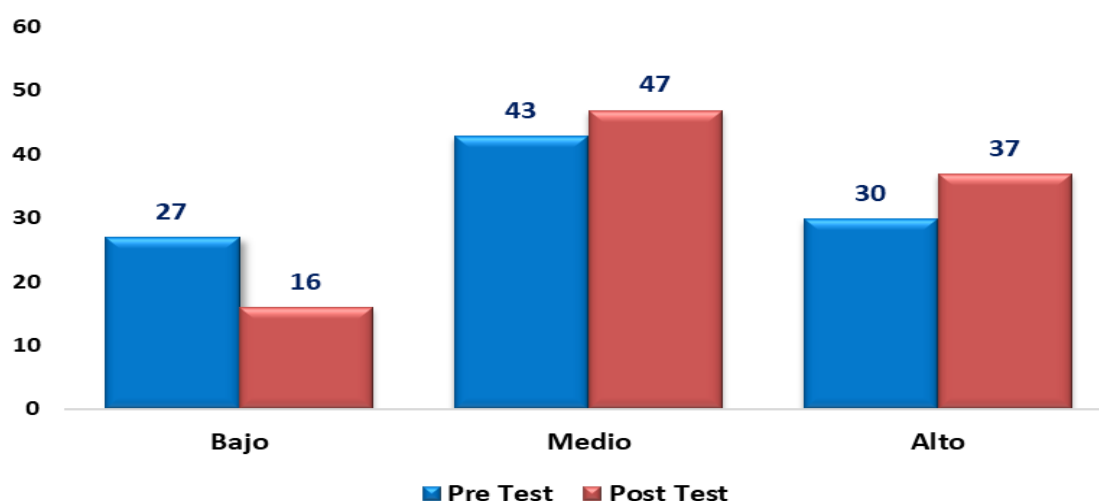
**Figura 4.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel inferencial, en el pre y post test del grupo control.*

Conforme con la tabla 4, se observaron que la información resultante de la dimensión inferencial, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 53% y en porcentaje inferior del 17% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en nivel medio con 47% y en menor porcentaje del 23% en un nivel bajo, antes de haber aplicado el programa.

**Tabla 5**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel crítico obtenidas en el pretest y posttest del grupo control.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	8	27.0	5	16.0
Medio	13	43.0	14	47.0
Alto	9	30.0	11	37.0
Total	30	100.0	30	100.0



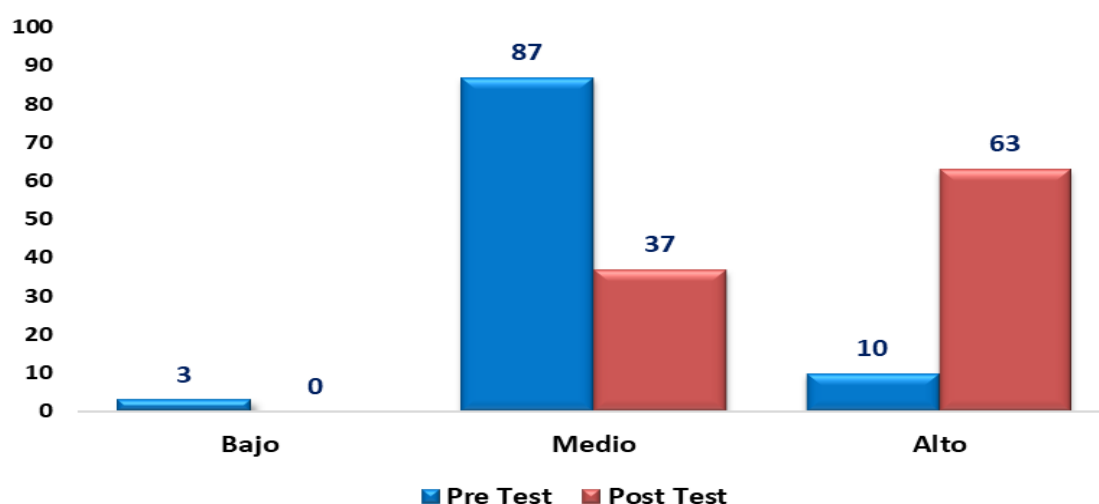
**Figura 5.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel crítico, en el pre y post test del grupo control.*

Conforme con la tabla 5, se observaron que la información resultante de la dimensión crítica, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 43% y en porcentaje inferior del 27% en un nivel bajo, mientras que en el posttest, el porcentaje más alto también se centró en el nivel medio con 47% y en inferior porcentaje del 16% en un nivel bajo, antes de haber aplicado el programa

**Tabla 6**

*Porcentajes y frecuencias del nivel de la comprensión lectora obtenidas en el pretest y postest grupo experimental.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	1	3.0	0	0.0
Medio	26	87.0	11	37.0
Alto	3	10.0	19	63.0
Total	30	100.0	30	100.0



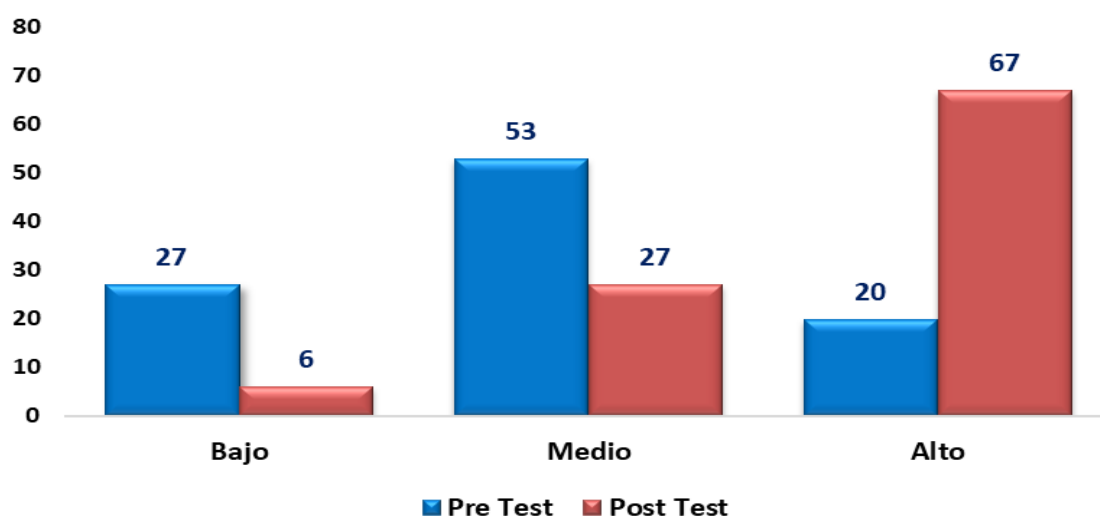
**Figura 6.** *Porcentaje de los niveles de comprensión lectora, en el pre y post test grupo experimental.*

Conforme con la tabla 6, se observaron que la información resultante de los niveles de comprensión de lectura, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 87% y en porcentaje inferior del 3% en un nivel bajo, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en el nivel alto con 63% y en menor porcentaje del 37% en un nivel medio, después de haber aplicado el programa

**Tabla 7**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel literal obtenidas en el pretest y postest grupo experimental.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	8	27.0	2	6.0
Medio	16	53.0	8	27.0
Alto	6	20.0	20	67.0
Total	30	100.0	30	100.0



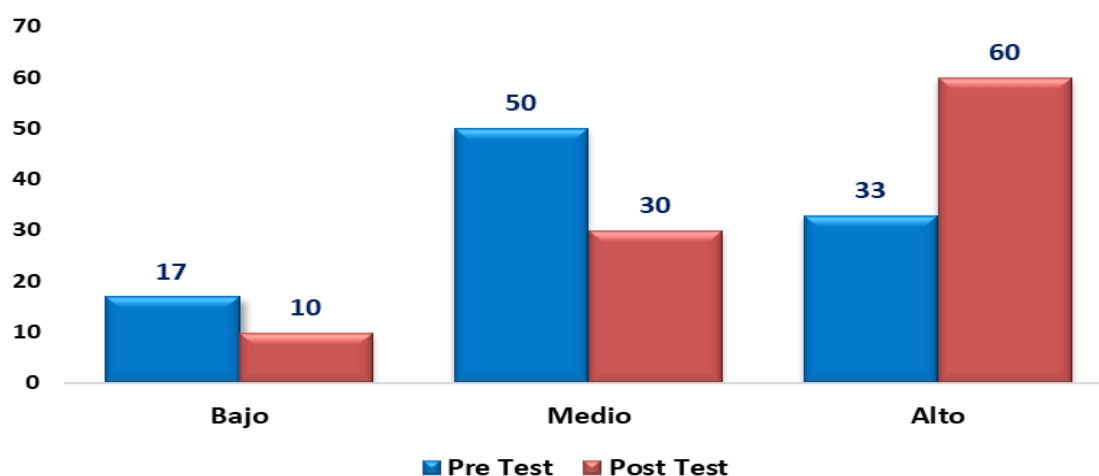
**Figura 7.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel literal, en el pre y post test grupo experimental.*

Conforme con la tabla 7, se observaron que la información resultante de la dimensión literal, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 53% y en porcentaje inferior del 20% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en el nivel alto con 67% y en inferior porcentaje del 6% en un nivel bajo, después de haber aplicado el programa.

**Tabla 8**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel reorganizacional obtenidas en el pretest y postest grupo experimental.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	5	17.0	3	10.0
Medio	15	50.0	9	30.0
Alto	10	33.0	18	60.0
Total	30	100.0	30	100.0



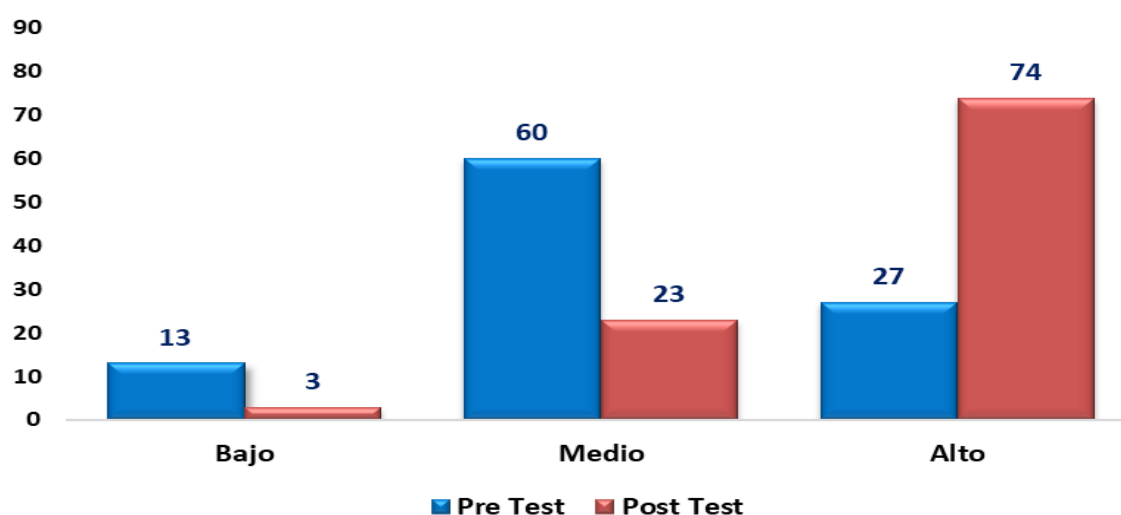
**Figura 8.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel reorganizacional, en el pretest y postest grupo experimental.*

Conforme con la tabla 8, se observa la información resultante de la dimensión reorganizacional, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 50% y en porcentaje inferior del 17% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en el nivel alto con 60% y en inferior porcentaje del 10% en un nivel bajo, después de haber aplicado el programa.

**Tabla 9**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel inferencial obtenidas en el pretest y postest grupo experimental.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	4	13.0	1	3.0
Medio	18	60.0	7	23.0
Alto	8	27.0	22	74.0
Total	30	100.0	30	100.0



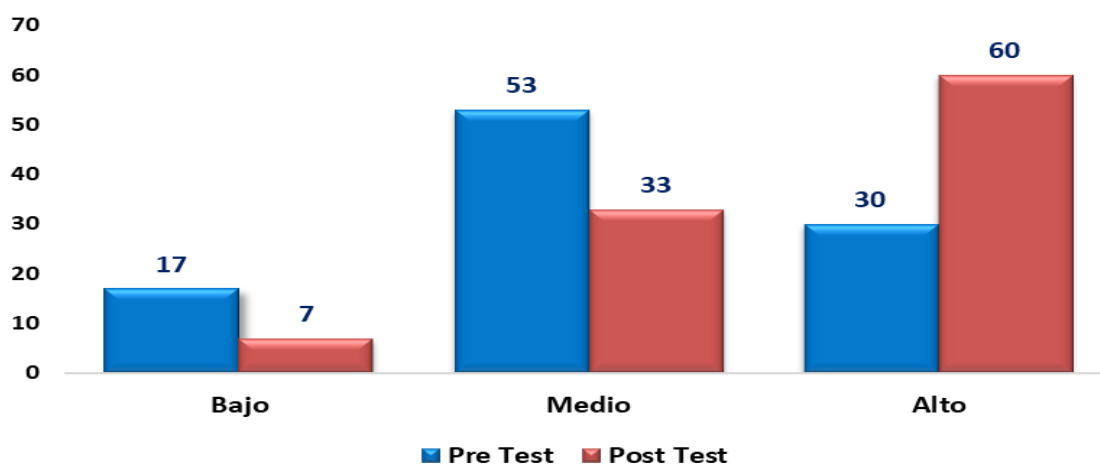
**Figura 9.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel inferencial, en el pre y post test grupo experimental.*

Conforme con la tabla 9, se observaron que los resultados del nivel inferencial, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 60% y en porcentaje inferior del 13% en un nivel bajo, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en el nivel alto con 74% y en inferior porcentaje del 3% en un nivel bajo, después de haber aplicado el programa.

**Tabla 10**

*Porcentajes y frecuencias de la dimensión del nivel crítica obtenidas en el pretest y postest grupo experimental.*

Niveles	Pre Test		Post Test	
	f	%	f	%
Bajo	5	17.0	2	7.0
Medio	16	53.0	10	33.0
Alto	9	30.0	18	60.0
Total	30	100.0	30	100.0



**Figura 10.** *Porcentaje de los niveles de la dimensión del nivel crítico, en el pretest y postest grupo experimental.*

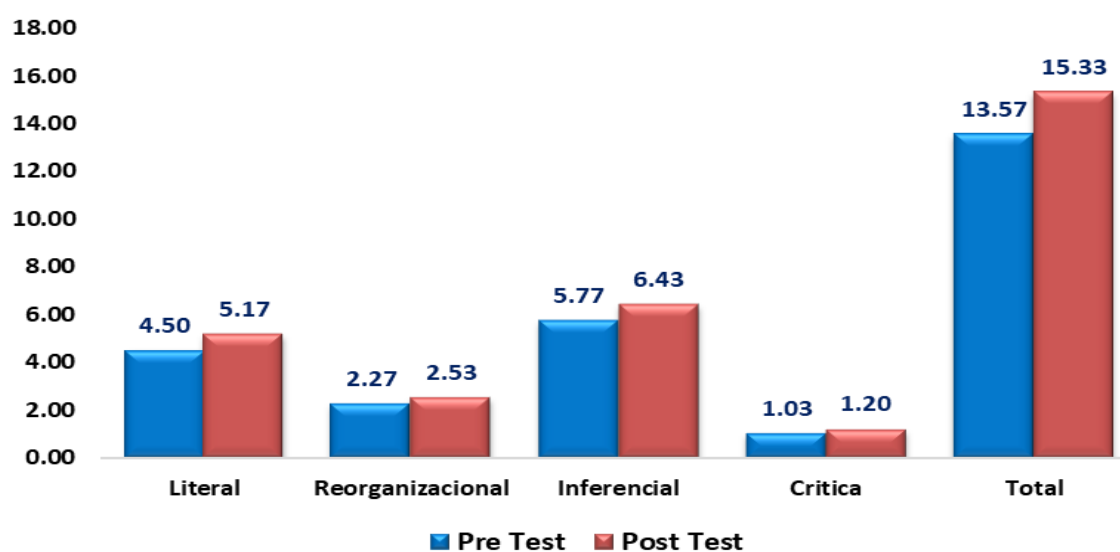
Conforme con la tabla 10, se observaron que los resultados de la dimensión crítico, para el pretest, mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 53% y en porcentaje inferior del 17% en un nivel bajo, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en el nivel alto con 60% y en inferior porcentaje del 7% en un nivel bajo, después de haber aplicado el programa.



**Tabla 11**

*Resultados comparativos de pretest y postest del grupo control sin aplicar las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.*

Test	Literal		Reorganizacional		Inferencial		Crítico		Total	
	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%
Pre Test	4.50	33.17	2.27	16.71	5.77	42.51	1.03	7.62	13.57	46.9
Post Test	5.17	33.70	2.53	16.52	6.43	41.96	1.20	7.83	15.33	53.1
Diferencia	0.67	0.53	0.27	-0.19	0.67	-0.55	0.17	0.21	1.77	6.11



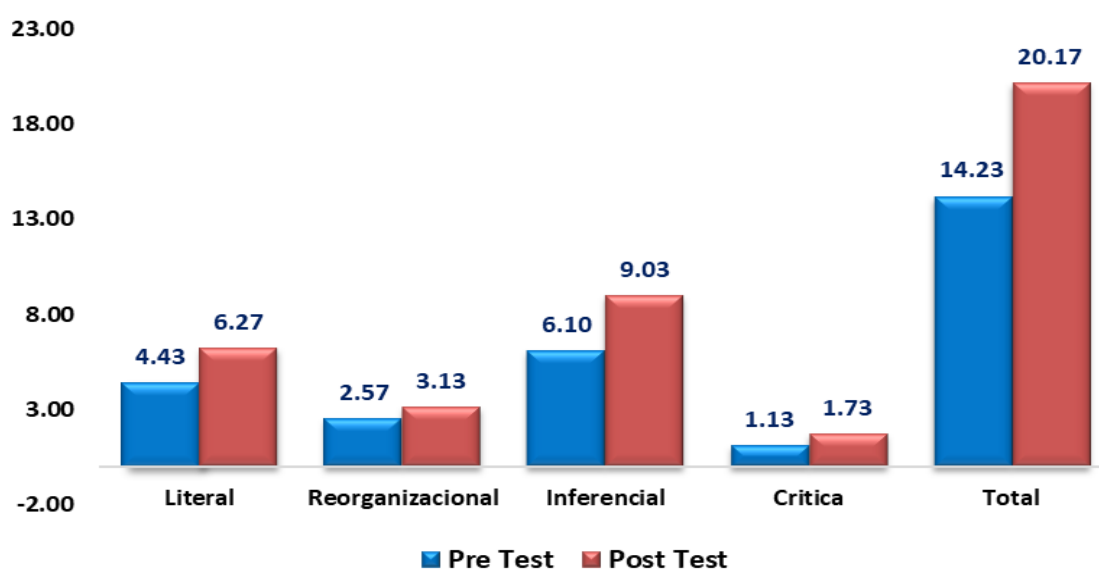
**Figura 11.** *Resultados comparativos de pre y post test del grupo control sin aplicar las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.*

Conforme a la tabla 11, se observaron diferencias entre el postest y pretest del grupo control, la mayor diferencia se presentó en la dimensión literal e inferencial existe una diferencia del 0.67, seguida de la dimensión reorganizacional la diferencia fue de 0.27, mientras que la dimensión crítico presentó una diferencia de 0.17, sin haber aplicado el programa basado en estrategias metacognitivas con el fin de aumentar la comprensión lectora en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de una institución educativa.

**Tabla 12**

*Resultados comparativos de pretest y postest del grupo experimental aplicando las estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora.*

Test	Literal		Reorganizaciona l		Inferencial		Crítico		Total	
	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%
Pre Test	4.43	31.15	2.57	18.03	6.10	42.86	1.13	7.96	14.23	41.4
Post Test	6.27	31.07	3.13	15.54	9.03	44.79	1.73	8.60	20.17	58.6
Diferencia	1.83	-0.07	0.57	-2.50	2.93	1.94	0.60	0.63	5.93	17.25



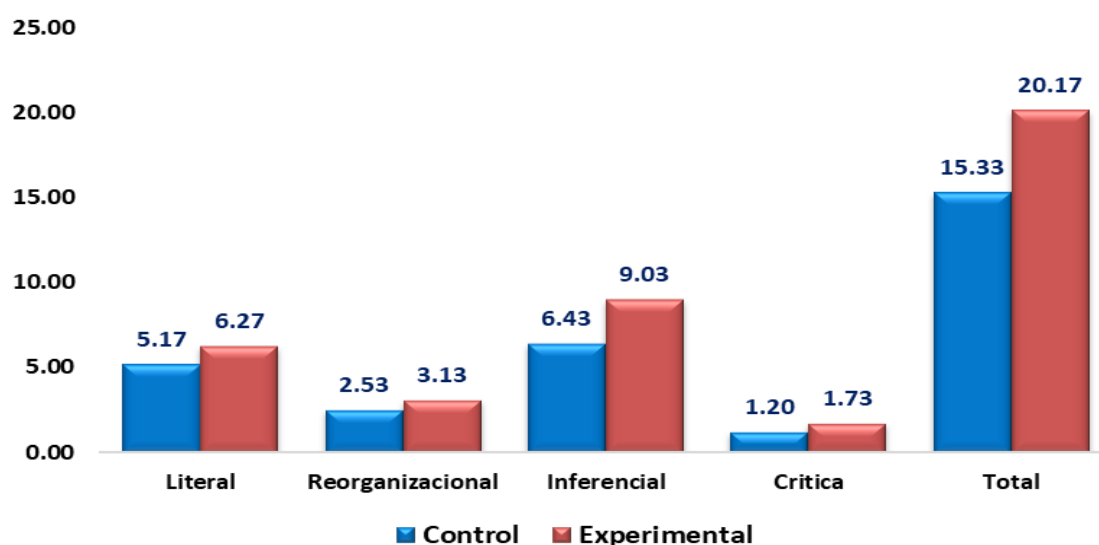
**Figura 12.** Resultados comparativos de pre y post test del grupo experimental aplicando las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.

Conforme a la tabla 12, se observaron diferencias entre el postest y pretest del grupo control, en este caso las dimensiones que presentan mayor diferencia fueron la dimensión inferencial y literario obteniendo una diferencia del 2.93 y 1.83 respectivamente, mientras que la dimensión crítica y reorganizacional presentaron una diferencia del 0.63 y 0.57 respectivamente, luego de haber puesto en marcha el programa basado en estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de una institución educativa.

**Tabla 13**

*Resultados comparativos de postest del grupo control y experimental aplicando las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.*

Test	Literal		Reorganizacional		Inferencial		Crítico		Total	
	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%	PTJE	%
Control	5.17	<b>33.70</b>	2.53	<b>16.52</b>	6.43	<b>41.96</b>	1.20	<b>7.83</b>	15.33	<b>43.2</b>
Experimental	6.27	<b>31.07</b>	3.13	<b>15.54</b>	9.03	<b>44.79</b>	1.73	<b>8.60</b>	20.17	<b>56.8</b>
Diferencia	1.10	<b>-2.62</b>	0.60	<b>-0.98</b>	2.60	<b>2.84</b>	0.53	<b>0.77</b>	4.83	<b>13.62</b>



**Figura 13.** *Resultados comparativos de post test del grupo control y experimental aplicando las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.*

Conforme con la tabla 13, se observaron diferencias entre el postest del grupo control y postest del grupo experimental, las dimensiones que presentan mayor diferencia fueron la dimensión inferencial y literario obteniendo una diferencia del 2.60 y 1.10 respectivamente, mientras que la dimensión reorganizacional y crítico presentaron una diferencia del 0.60 y 0.53 respectivamente, luego de poner en marcha el programa basado en estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión de lectura en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de una institución educativa.

Luego de realizar el análisis descriptivo se realizó el análisis inferencial, para lo cual fue necesario realizar la prueba de normalidad. En ese sentido, previo a la prueba de las hipótesis se realizó la prueba de normalidad a fin de saber si se van a utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas, conforme con la tabla 14 (la cual se encuentra ubicada en el anexo 8), la prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov, la cual es usada para muestras mayores a cincuenta ( $n > 50$ ) y Shapiro-Wilk, la cual es para muestras pequeñas ( $n < 50$ ).

### **Regla de decisión**

- Si el P-Valor (Sig.) es mayor a 0.05, entonces los datos son paramétricos, en ese caso, se utiliza la prueba paramétricas.
- Si el P-Valor (Sig.) es menor a 0.05, entonces los datos no son paramétricos, en ese caso, se utiliza la prueba No paramétricas.

En la investigación, ya que el tamaño de la muestra fue inferior a cincuenta, se usó la prueba de Shapiro-Wilk. En ese sentido en el presente estudio se consideraron a 30 estudiantes de una institución educativa del Callao – 2022.

Los resultados obtenidos del P-Valor (Sig.) fueron menores que 0,05, en ese sentido para comprobar la hipótesis general y específicas, se dio uso de la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

### **Hipótesis general**

**Ho:** La aplicación de las estrategias metacognitivas no mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

**Ha:** La aplicación de las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

**Tabla 14**

*Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y postest para la variable comprensión lectora.*

		N	Rango medio	Suma de rangos
Resultado Post Test - Resultado Pre Test	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	27 <sup>b</sup>	14,00	378,00
	Empates	3 <sup>c</sup>		
	Total	30		

**Tabla 15**

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Resultado Post Test - Resultado Pre Test
Z	-4,548 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Conforme con la tabla 14, los resultados de la prueba de Wilcoxon muestran que el uso de las estrategias metacognitivas obtuvo afectó de manera positiva a 27 estudiantes, mientras que 3 estudiantes consiguieron puntajes parecidos en el pretest y el postest. Conforme con la tabla 16, el valor de significancia (p-valor) es inferior a 0,05 ( $P\text{-valor}=0,00 < 0,05$ ), en ese sentido se confirma que existen diferencias tanto para el pretest y postest en la comprensión lectora, dado que hay un ascenso de notas de los estudiantes lo cual se consiguió con el uso del programa de estrategias metacognitivas; es así que no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se concluye que el uso de estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de un centro educativo del Callao.

### Hipótesis específica 1

Ho: La aplicación de las estrategias metacognitivas no mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

Ha: La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

**Tabla 16**

*Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y post test para la dimensión nivel literal.*

		N	Rango medio	Suma de rangos
Post Test Literal – Pre Test Literal	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	14 <sup>b</sup>	7,50	105,00
	Empates	16 <sup>c</sup>		
	Total	30		

**Tabla 17**

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Literal - Pre Test Literal
Z	-3,324 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,001

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Conforme con la tabla 17, se aprecian los resultados de la prueba de Wilcoxon, donde la aplicación de las estrategias metacognitivas obtuvo un efecto positivo en 14 estudiantes, mientras que 19 estudiantes consiguieron puntajes parecidos en el pretest y el postest. Conforme con la tabla 16, el valor de significancia (p-valor) es inferior a 0,05 ( $P\text{-valor}=0,00 < 0,05$ ), en ese sentido se confirma la existencia de diferencias significativas tanto para el pretest y postest en la dimensión del nivel literal, dado que hay un ascenso de notas de los estudiantes lo cual se consiguió con el uso del programa de estrategias metacognitivas; es así que, no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se llegó a la conclusión que el uso de las estrategias metacognitivas incrementa la dimensión del nivel literal en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

### Hipótesis específica 2

$H_0$ : La aplicación de las estrategias metacognitivas no mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

$H_a$ : La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

**Tabla 18**

*Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y post test de la dimensión del nivel reorganizacional*

		N	Rango medio	Suma de rangos
Post Test	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
Reorganizacional -	Rangos positivos	8 <sup>b</sup>	4,50	36,00
Pre Test	Empates	22 <sup>c</sup>		
Reorganizacional	Total	30		

**Tabla 19***Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Reorganizacional - Pre Test Reorganizacional
Z	-2,588 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,010

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Conforme con la tabla 18, se observan los resultados de la prueba de Wilcoxon, donde la aplicación de las estrategias metacognitivas obtuvo un efecto positivo en 8 estudiantes, mientras que 22 estudiantes consiguieron puntajes parecidos en el pretest y el posttest. Conforme con la tabla 19, el valor de significancia (p-valor) es inferior a 0,05 (P-valor=0,00<0,05), en ese sentido se confirma la existencia de diferencias significativas tanto para el pretest y posttest en la dimensión del nivel reorganizacional, dado que hay un ascenso de notas de los estudiantes lo cual se consiguió con el uso del programa de estrategias metacognitivas; es así que, no es aceptada la hipótesis nula (H<sub>0</sub>), y se llegó a la conclusión que el uso de estrategias metacognitivas incrementa el nivel reorganizacional en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

### **Hipótesis específica 3**

H<sub>0</sub>: La aplicación de las estrategias metacognitivas no mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

H<sub>a</sub>: La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.



**Tabla 20**

*Prueba No Paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon pretest y post test de la dimensión del nivel inferencial*

		N	Rango medio	Suma de rangos
Post Test Inferencial - Pre Test Inferencial	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	18 <sup>b</sup>	9,50	171,00
	Empates	12 <sup>c</sup>		
	Total	30		

**Tabla 21**

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Inferencial - Pre Test Inferencial
Z	-3,742 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Conforme con la tabla 20, la prueba de Wilcoxon muestra que el uso de las estrategias metacognitivas obtuvo un efecto positivo en 18 estudiantes, mientras que 12 estudiantes consiguieron puntajes parecidos en el pretest y el postest. Conforme con la tabla 21, el valor de significancia (p-valor) es inferior a 0,05 (P-valor=0,00<0,05), en ese sentido se confirma la existencia de diferencias significativas tanto para el pretest y postest en la dimensión del nivel comparación, dado que hay un ascenso de notas de los estudiantes lo cual se consiguió con el uso del programa de estrategias metacognitivas; es así que, no es aceptada la hipótesis nula (H<sub>0</sub>), y se llegó a la conclusión que el uso de las estrategias metacognitivas mejora el nivel inferencial en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

#### Hipótesis específica 4

Ho: La aplicación de las estrategias metacognitivas no mejora la dimensión del nivel crítico en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

Ha: La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel crítico en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

**Tabla 22**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon pre y post test de la dimensión del nivel crítica*

		N	Rango medio	Suma de rangos
Post Test Crítico -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
Pre Test Crítico	Rangos positivos	9 <sup>b</sup>	5,00	45,00
	Empates	21 <sup>c</sup>		
	Total	30		

**Tabla 23**

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Crítico - Pre Test Crítico
Z	-2,694 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,007

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Conforme con la tabla 22, la prueba de Wilcoxon muestra que el uso de las estrategias metacognitivas obtuvo un efecto positivo en 9 estudiantes, mientras que 21 estudiantes consiguieron puntajes parecidos en el pretest y el postest. Conforme con la tabla 23, el valor de significancia (p-valor) es inferior a 0,05 (P-valor=0,00<0,05), en ese sentido se confirma la existencia de diferencias significativas tanto para el pretest y postest en la dimensión del nivel crítico, dado que hay un ascenso de notas de los estudiantes lo cual se consiguió con el uso del programa de estrategias metacognitivas; es así que, no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se llegó a la conclusión que el uso de las estrategias metacognitivas incrementa la dimensión del nivel crítico en los niños que estudian en la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

## V. DISCUSIÓN

Actualmente, existe una necesidad por lograr mejoras en la comprensión lectora, en ese sentido, es importante implementar programas de estrategias metacognitivas, por lo cual la presente investigación es relevante ya que busca conocer si usar estrategias metacognitivas incrementa la comprensión lectora en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao – 2022.

Usando las estrategias metacognitivas, se pudo determinar la mejora de la comprensión lectora y sus dimensiones. Los resultados obtenidos, permitieron determinar que el uso de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora, de acuerdo con la prueba de Wilcoxon, se obtuvo un efecto positivo en los 27 estudiantes, mientras que 3 estudiantes consiguieron el mismo puntaje en el pretest y el postest, asimismo el valor de significancia fue menor 0,05 ( $P\text{-valor}=0,00<0,05$ ), en ese sentido se confirma la existencia de diferencias significativas entre el pretest y postest en la comprensión lectora; es así que, no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se afirma que la aplicación de las estrategias metacognitivas incrementa la comprensión de lectura.

Cabe destacar la relevancia de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora como propuesta experimental, lo cual se comprueba con el análisis descriptivo donde se obtuvo los siguientes niveles en el pretest el grupo de control 17,0% bajo, 70,0%, medio y 13,0% alto y en el postest 3,0% de estudiantes presentaron nivel bajo, 80,0% nivel medio y 17,0% nivel alto. En el pretest del grupo de los individuos donde se aplicó el experimento se obtuvieron los siguientes niveles: 3,0% bajo 87,0% medio y 10,0% alto y en el postest del grupo donde se aplicó el experimento el 37,0% medio y el 63,0% un nivel alto de la comprensión lectora.

Las estrategias metacognitivas, de acuerdo con Stern y Hertel (2022) ayuda a los estudiantes a organizar, planificar y evaluar su propia educación es una de sus muchas responsabilidades como educadores. Los estudiantes también pueden usar estas estrategias para planificar, organizar y evaluar su propio crecimiento educativo usando estos métodos. Igualmente, las estrategias metacognitivas, según Zhang et al. (2022) consiste en un proceso mental de una persona es guiado y organizado mediante el uso de procesos secuenciales.

En ese sentido es importante indicar que el uso de estrategias metacognitivas permite realizar de una manera más efectiva la comprensión lectora en estudiantes, en ese sentido los autores destacan que este conjunto de estrategias permite planificar y organizarse a los estudiantes su propia educación, en ese sentido realizar estos procesos permitieron incrementar la comprensión lectora. Asimismo, de acuerdo con Reisoğlu et al. (2020) estas estrategias permiten que las personas pueden resolver problemas basándose en su experiencia y reflexionando sobre sus propios procesos de pensamiento, así como siendo conscientes de lo que están aprendiendo y de cómo se cruza con lo que ya saben. El autor indica que con el uso de estas estrategias se pueden resolver problemas, la solución a los mismos está basada en la reflexión y la experiencia, por lo cual al aplicarse estas estrategias los estudiantes pudieron mejorar la comprensión lectora pues usaron los procedimientos y estrategias basadas en la experiencia y la reflexión. Por lo cual se pudo corroborar que al usar las estrategias metacognitivas, los estudiantes del grupo donde se aplicó el experimento obtuvieron mejores resultados.

La información resultante es similar con la investigación de Vargas (2019) en la cual se buscó conocer el impacto de los métodos metacognitivos para la comprensión lectora. La información resultante muestra que el nivel de comprensión lectora en el pretest tenía un promedio de 14.80 y en el postest se obtuvo un puntaje de 19.84 logrando una mejora de 5.04 puntos, luego de aplicar las estrategias metacognitivas. Asimismo, los resultados se asemejan con la investigación de Siancas (2020) en la cual se buscó incrementar la comprensión lectora haciendo uso de estrategias metacognitivas, los hallazgos revelaron un aumento en la comprensión de lectura del 87 %.

Los resultados que se obtuvieron, del primer objetivo específico permitieron determinar que la utilización de las estrategias metacognitivas mejora el nivel literal, de acuerdo con la prueba de Wilcoxon, se logró un efecto positivo en 14 estudiantes, mientras que 16 estudiantes obtuvieron puntajes parecidos en el pretest como en el postest, asimismo el valor de significancia fue menor 0,05 ( $P\text{-valor}=0,00<0,05$ ), es así que se afirma la existencia de diferencias entre el pretest y postest en la dimensión del nivel literal; es así que, no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se llega a concluir que el uso de las estrategias metacognitivas mejoran la dimensión literal.

Cabe destacar la importancia de las estrategias metacognitivas para el nivel literal como propuesta experimental, lo cual se comprueba en el análisis descriptivo donde se obtuvo que en el pretest el grupo de control 23,0% de estudiantes tuvieron nivel bajo 57,0% un nivel medio y 20,0% un nivel alto y en el posttest 17,0% de estudiantes presentaron nivel bajo, 50,0% un nivel medio y 33,0% un nivel alto. En el pretest del grupo de los individuos experimentales 27,0% de estudiantes presentaron nivel bajo 53,0% un nivel medio y 20,0% un nivel alto y para el posttest del grupo experimental el 6,0% tuvo nivel bajo, 27,0% mostró nivel medio y el 67,0% un nivel alto de la dimensión literal.

La dimensión literal, de acuerdo con Catalá et al. (2001) es importante para la comprensión porque ayuda a los lectores a internalizar los eventos de la historia tal como se presentan en el texto. Se enfatizará el uso del diccionario como un medio para ayudar a los estudiantes no solo a descifrar palabras individuales sino también a reconstruir el significado de una oración o frase completa. Cuando un estudiante comprenda completamente el material, podrá usar sus habilidades de identificación para encontrar rápidamente información particular.

En ese sentido es relevante señalar que el uso de estrategias metacognitivas permite elaborar de una manera más efectiva la dimensión literal en los estudiantes, en ese sentido los autores destacan que ayuda a los lectores a internalizar los eventos de la historia tal como se presentan en el texto, por lo cual al aplicarse estrategias metacognitivas las cuales permiten organizarse y distribuir las tareas de manera ordenada se logró mejorar la comprensión lectora en su dimensión literal.

Asimismo, de acuerdo con Carrey y Connie (2020) el nivel literal es el primer paso necesario para que los alumnos aprendan a distinguir entre fuentes primarias y secundarias, captar la idea central de un escrito y seguir instrucciones escritas. Ahora que el estudiante ha alcanzado un cierto nivel de competencia, el docente puede evaluar el progreso del estudiante hasta el momento. El autor indica que el nivel literal es el primer paso en el cual los estudiantes pueden distinguir las fuentes primarias y secundarias así como captar ideas, es así como el uso de las estrategias metacognitivas logra desarrollar estos pasos ya que se realizan en orden y de manera estructurada. Por lo cual en la presente investigación se pudo corroborar que al usar las estrategias metacognitivas, el grupo experimental logró tener mejores resultados en la dimensión literal.

Los resultados se asemejan a la investigación de La Hoz (2017) en la cual se buscó conocer el impacto de los métodos metacognitivos en la comprensión lectora. Los resultados mostraron que después del uso de estrategias metacognitivas el 45.5% logró un nivel medio y 54.5% un nivel alto de la dimensión literal de la comprensión lectora. Es así como se concluye que usar estrategias metacognitivas incrementa el nivel de comprensión lectora en su nivel literal.

Los resultados conseguidos del segundo objetivo específico permitieron determinar que usar estrategias metacognitivas incrementa la dimensión del nivel reorganizacional, de acuerdo con la prueba de Wilcoxon, se obtuvo un efecto positivo en los 19 estudiantes, mientras que 22 obtuvieron puntajes parecidos en el pretest como en el postest, asimismo el valor de significancia fue menor 0,05 ( $p\text{-valor}=0,00<0,05$ ), es así como se puede afirmar que la existencia de diferencias entre el pretest y postest en la dimensión del nivel reorganizacional; en ese sentido, no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se concluye que el uso de los métodos metacognitivos mejoran el nivel reorganizacional.

Cabe destacar la importancia de las estrategias metacognitivas para el nivel reorganizacional como propuesta experimental, lo cual se comprueba en el análisis descriptivo donde se obtuvo que para el pretest, se mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 57% y en porcentaje inferior del 16% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en un nivel medio con 53% y en menor porcentaje del 20% en un nivel bajo. Por otro lado en el grupo donde se aplicó el experimento se obtuvo que para el pretest, se mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 50% y en porcentaje inferior del 17% en un nivel alto, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en un nivel alto con 60% y en porcentaje inferior del 10% en un nivel bajo.

La dimensión reorganizacional, de acuerdo con Catalá et al. (2001) consiste en impulsar el análisis, la síntesis y la clasificación por parte del lector. Asimismo, de acuerdo con Preusler et al. (2022) la capacidad de un escritor para excluir detalles superfluos, como lo muestran técnicas como resumir, clasificar criterios y esbozar un trabajo, es crucial para mejorar la legibilidad. Ripoll Salceda y Martínez-Cubelos (2022) señalan que la comprensión reorganizativa, es el conjunto de pasos que permiten sintetizar es juntar piezas de conocimiento para formar un todo ya sea mediante una lluvia de ideas, esquematizando o resumiendo.

En ese sentido es relevante indicar que usar las estrategias metacognitivas, logra desarrollar de una manera más efectiva la dimensión reorganizacional en los estudiantes, los autores concluyen que permite realizar pasos con el fin de sintetizar la información utilizando la lluvia de ideas y los resúmenes, por lo cual al aplicarse estrategias metacognitivas los estudiantes logran organizarse de una mejor manera, ya que aplicaron resúmenes y sintetizaron el conocimiento adquirido, en ese sentido se logró mejorar la comprensión lectora en su dimensión reorganizacional.

Los resultados son similares con la investigación de Pila y Vargas (2019) en la cual se buscó conocer el impacto de los métodos metacognitivos en la comprensión lectora. Los resultados mostraron que en el pretest se tuvo un promedio de 11.84 de conocimiento de la dimensión reorganizacional, para el postest el resultado fue de 14.80, evidenciando una mejora en los promedios obtenidos. Se pudo apreciar en la investigación de Pila y Vargas que mediante el uso de técnicas metacognitivas, se pudo obtener una mejor comprensión del texto y los esquemas cognitivos más efectivos, ampliando así el conocimiento de los estudiantes. Igualmente, los resultados son similares con la investigación de Málaga (2018) la cual se realizó con el fin de conocer si las estrategias metacognitivas si mejoran el rendimiento académico, los resultados mostraron que la dimensión reorganizacional estaba en un nivel bajo previo a la aplicación de las estrategias cognitivas, luego de aplicar estas estrategias se confirmó una mejora del 52%, en ese sentido se confirmó que la dimensión reorganizacional mejoró.

La información obtenida del tercer objetivo específico permitieron determinar que usar las estrategias metacognitivas incrementa el nivel inferencial, de acuerdo con la prueba de Wilcoxon, se tuvo un efecto positivo en los 18 estudiantes, mientras que 12 estudiantes consiguieron puntajes parecidos en el pretest como en el postest, asimismo el valor de significancia fue menor 0,05, por lo que se confirma la existencia de diferencias significativas entre el pretest y postest en el nivel inferencial; es así que no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se llegó a la conclusión que el uso de las estrategias metacognitivas mejoran el nivel inferencial.

Cabe destacar la importancia de las estrategias metacognitivas para la dimensión del nivel inferencial como propuesta experimental, lo cual se comprueba en el análisis descriptivo donde se obtuvo que para el pretest, se mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 53% y en porcentaje inferior del 17% en



un nivel alto, mientras que en el posttest, el porcentaje más alto también se centró en un nivel medio con 47% y en porcentaje inferior del 23% en un nivel bajo. Por otro lado, en el grupo donde se aplicó el experimento tuvo que en el pretest un porcentaje mayor para el nivel medio con 60% y en porcentaje inferior del 13% en un nivel bajo, mientras que, en el posttest, el porcentaje más alto también se centró en nivel alto con 74% y en inferior porcentaje del 3% en un nivel bajo, después de haber aplicado el programa.

La dimensión inferencial, de acuerdo con Sierra (2019) es el proceso de sacar conclusiones sobre un texto basado en el estudio, organización e interpretación de sus partes. Es un nivel más profundo de comprensión que tiene en cuenta el conocimiento adquirido antes de leer el material. Añade también que el pensamiento humano se puede dividir en tres categorías: Integración, donde el lector saca conclusiones en función de su formación y familiaridad con el idioma. El resumen es el proceso mental a través del cual un lector recrea el marco conceptual de un autor y la elaboración es la práctica de proporcionar más material para mejorar la claridad de un artículo escrito.

En ese sentido, es relevante indicar que el uso de las estrategias metacognitivas logra desarrollar de una manera más efectiva la dimensión inferencial en los estudiantes, el autor destaca la importancia de este nivel ya que señala que es el más profundo de la comprensión, ya que se fundamenta en el conocimiento que adquiere el estudiante, por lo cual la aplicación de estrategias metacognitivas, las cuales se fundamentan en la organización y procesos establecidos permitieron mejorar la comprensión lectora en su dimensión inferencial.

Los resultados se asemejan con la investigación de Siancas (2020) la cual buscó incrementar la comprensión lectora haciendo uso de estrategias metacognitivas, los hallazgos revelaron un aumento en la comprensión de lectura en su dimensión inferencial del 87 %, esto también llevó a que el desempeño de los estudiantes mejorará, por lo que el estudio concluyó que la implementación de estrategias metacognitivas en forma de sesiones les permite a los estudiantes ubicar más fácilmente las preguntas literales, así como dibujar inferencias y dar respuestas y opiniones críticas. De igual los resultados son similares con la investigación de Alemán et al. (2019) la cual buscó conocer si un programa de

entrenamiento en estrategias metacognitivas incrementa la dimensión del nivel inferencial, los resultados mostraron mejoras en el grupo donde se desarrolló el experimento (está sobre el promedio), lo que confirma el éxito del uso de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora en su dimensión inferencial.

Los resultados que se consiguieron del cuarto objetivo específico permitieron determinar que el uso de las estrategias metacognitivas incrementa la dimensión del nivel crítico, de acuerdo con la prueba de Wilcoxon, se tuvo un efecto positivo en los 9 estudiantes, mientras que 21 estudiantes obtuvieron puntajes similar en el pretest como en el postest, asimismo el valor de significancia fue menor 0,05, por lo que se confirma la existencia de diferencias significativas en el pretest y postest en la dimensión del nivel crítico; es así como, no es aceptada la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se llega a la conclusión que usar estrategias metacognitivas mejoran el nivel crítico.

Cabe destacar la importancia de las estrategias metacognitivas para la dimensión del nivel crítico como propuesta experimental, lo cual se comprueba en el análisis descriptivo donde se obtuvo que para el pretest, se mostró porcentaje mayor para el nivel medio con 43% y en porcentaje inferior del 27% en un nivel bajo, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en un nivel medio con 47% y en menor porcentaje del 16% en un nivel bajo, Por otro lado en el grupo donde se desarrolló el experimento se obtuvo que para el pretest, se mostró un porcentaje mayor para el nivel medio con 53% y en porcentaje inferior del 17% en un nivel bajo, mientras que en el postest, el porcentaje más alto también se centró en nivel alto con 60% y en menor porcentaje del 7% en un nivel bajo, después de haber aplicado el programa.

La dimensión nivel crítico, de acuerdo Azizi et al. (2022) en este nivel la lectura de los estudiantes es algo más que entretenimiento o información; también se busca un mayor aporte del estudiante. El nivel crítico también se logra cuando un lector se ve obligado a formarse su propia opinión sobre el valor del libro en función de su propia interpretación del mensaje del autor. Ronconi et al. (2022) sugieren que la comprensión crítica de una persona mejora cuando toma lo que acaba de escuchar y lo pone en el contexto de sus propias experiencias.

En ese sentido es relevante indicar que usar las estrategias metacognitivas permite elaborar de una manera más efectiva la dimensión nivel crítico en los

estudiantes, el autor destaca la importancia de este nivel ya que busca que los estudiantes tomen mayor reflexión en base sus propias experiencias y puedan dar un análisis u opinión personal sobre lo que leen.

Los resultados se asemejan con la investigación de Palma (2019) la cual buscó saber si la ejecución del taller basado en estrategias metacognitivas mejora o no su nivel de comprensión lectora en su nivel crítico, los resultados mostraron que previo al uso de las estrategias metacognitivas el nivel de la dimensión crítica estaba en 15% y luego de su aplicación el nivel fue 50%. En conclusión, la aplicación del taller basado en estrategias metacognitivas mejoró el nivel crítico de la comprensión lectora.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** En relación con el objetivo general, se observó que el valor de significancia es inferior a 0,05, por lo tanto, es aceptada la hipótesis alterna (H1) y se concluyó que el uso de estrategias metacognitivas incrementa la comprensión lectora en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao.

**Segunda:** Para el primer objetivo específico, se observó que el valor de significancia es inferior a 0,05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis alterna (H1) y se concluyó que el uso de estrategias metacognitivas incrementa la dimensión del nivel literal en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao.

**Tercera:** En relación con el segundo objetivo específico, se observó que el valor de significancia es inferior a 0,05, por lo tanto, es aceptada la hipótesis alterna (H1) y se concluyó que el uso de estrategias metacognitivas incrementa el nivel reorganizacional en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao.

**Cuarta:** En relación con el tercer objetivo específico, se observó que el valor de significancia es inferior a 0,05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis alterna (H1) y se concluyó que el uso de estrategias metacognitivas incrementa el nivel inferencial en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao.

**Quinta:** En relación con el cuarto objetivo específico, se observó que el valor de significancia es inferior a 0,05, por lo tanto, es aceptada la hipótesis alterna (H1) y se concluyó que el uso de estrategias metacognitivas mejora el nivel crítico en los estudiantes de la cuarta sección primaria de una institución educativa del Callao.

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera:** Se recomienda al director de la Institución educativa y al área académica, fortalecer el uso de los programas de estrategias metacognitivas, brindando capacitaciones a su personal docente sobre el uso de estas estrategias a fin de que pueda aplicarse a los estudiantes con el objetivo de seguir fortaleciendo la comprensión lectora.

**Segunda:** Se recomienda al director de la Institución educativa y al área académica, realizar de manera constante capacitaciones a fin de actualizarse en el uso de programas que fomenten la comprensión lectora en su dimensión literal, así mismo se recomienda a los docentes a realizar de manera periódica sondeos a fin de saber la percepción de los estudiantes sobre las nuevas estrategias aplicadas.

**Tercera:** Se recomienda a los docentes del área académica a fortalecer sus conocimientos sobre las estrategias metacognitivas con el fin de proponer puntos de mejora para la comprensión de lectura en su dimensión reorganizacional, igualmente se recomienda actualizar los contenidos educativos de manera constante a fin de servir de ayuda para los estudiantes.

**Cuarta:** Se recomienda al director de la Institución educativa y al área académica, elaborar planes de trabajo junto con todas las áreas a fin de incentivar la participación de los estudiantes en los diversos programas que se apliquen en la Institución educativa con el fin de mejorar la comprensión lectora en su dimensión inferencial.

**Quinta:** Se recomienda al director de la Institución educativa y al área académica, elaborar planes de trabajo que fomenten la participación de los estudiantes a fin de que puedan mejorar la comprensión lectora en su dimensión crítica. Igualmente se recomienda a los docentes implementar estrategias de lectura que fomenten análisis crítico en los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Alemán, J. y Grández, A. (2019). *Aplicación de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas y sus efectos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Ingeniería de Canto Rey del distrito de San Juan de Lurigancho* [Pontificia Universidad Católica del Perú].  
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14451>
- Arias, J. (2020). *Proyecto de Tesis: Guía para la elaboración* (1st ed., Vol. 1). Biblioteca Nacional del Perú.  
<https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2236>
- Azizi, Z., Namaziandost, E. y Rezai, A. (2022). Potential of podcasting and blogging in cultivating Iranian advanced EFL learners' reading comprehension. *Heliyon*, 8(5), 12–30. <https://doi.org/10.1016/J.HELIYON.2022.E09473>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (3rd ed.). Pearson.  
<https://bit.ly/3udSjK8>
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522–545.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>
- Boer, H., Donker, A., Kostons, D. y van der Werf, G. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24(5), 98–115.  
<https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2018.03.002>
- Caballero, A. (2014). *Metodología integral e innovadora para planes y tesis: La metodología de la investigación*. Cengage Learning.  
<https://latam.cengage.com/libros/metodologia-integral-innovadora-para-planes-y-tesis/>
- Carrey, T. y Connie, S. (2020). A longitudinal investigation of syntactic awareness and reading comprehension in Chinese-English bilingual children. *Learning and Instruction*, 6(9), 12–19.  
<https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2020.101327>

- Castañeda, M. (2022). La científicidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 16(1), 12–23. <https://doi.org/10.19083/RIDU.2022.1555>
- Castrillón, E., Solbey, M. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203–231. <https://doi.org/10.22395/CSYE.V9N17A10>
- Catalá, G., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (primero-sexto de primaria)* (2nd ed.). Graó., <https://cutt.ly/NZcUxMz>
- CEPAL. (2020). *La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia en América Latina y el Caribe | Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-cepal-la-unesco-publican-documento-que-analiza-desafios-la-educacion-que-ha-traido-la>
- Crespo, M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97–115. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Esteban, J., Alonso, V., Mireya, O. y Leguizamón, J. (2019). Constructivismo, híbridos y pedagogía. *Educación y Ciencia*, 4(23), 97–110. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.EYC.2019.23.E10307>
- Flavell, J. (1979). Metacognition y cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. y Villasís-Keever, M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Revista Alergia México*, 64(3), 364–370. <https://doi.org/10.29262/RAM.V64I3.304>
- Fragkiadaki, G., Fleer, M. y Ravanis, K. (2021). Understanding the complexity of young children’s learning and development in science: A twofold

- methodological model building on constructivist and cultural-historical strengths. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(8), 10–17. <https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2020.100461>
- Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2018). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 2(40), 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- García, M. y Arévalo, M. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 3(5), 21–34. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155>
- Gordillo, A. y Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95–107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8>
- Harputlu, L. y Ceylan, E. (2014). The Effects of Motivation and Metacognitive Strategy Use on EFL Listening Proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(8), 124–131. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.12.056>
- Hasan, M., Fakhri, A., Prodhan, S. y Kaddas, B. (2022). Examining the predictive role of derivatives of morphological knowledge to reading comprehension. *Heliyon*, 8(2), 12–21. <https://doi.org/10.1016/J.HELİYON.2022.E08870>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta* (7th ed.). McGraw - Hill Interamericana de México, S.A. de C.V. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Ismayilli Karakoç, A., Ruegg, R. y Gu, P. (2022). Beyond comprehension: Reading requirements in first-year undergraduate courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(5), 10–18. <https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2021.101071>
- Jia, M., Liao, L., Wang, W., Li, F., Chen, Z., Li, J. y Huang, H. (2022). Keywords-aware dynamic graph neural network for multi-hop reading comprehension.



- Jimenez, H. (2017). *Estrategias cognitivas metacognitivas en la comprensión reflexiva de textos en los estudiantes de primer año* [Universidad de Carabobo]. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/4949>
- la Hoz, I. (2017). *Influencia de estrategias metacognitivas en comprensión lectora de alumnas de sexto grado de un colegio privado de Miraflores* [Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22327>
- Li, M. y Yuan, R. (2022). Enhancing students' metacognitive development in higher education: A classroom-based inquiry. *International Journal of Educational Research*, 1(2), 1–4. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2022.101947>
- Lozano, Y. (2018). *Desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de un ambiente de aprendizaje en estudiantes de tercer grado apoyado por TIC* [Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34601>
- Martínez-Cubelos, J. y Ripoll Salceda, J. C. (2022). Adaptation of the direct and inferential mediation model of reading comprehension for Spanish speakers: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 2(2), 186–193. <https://doi.org/10.1016/J.PSICOE.2022.05.004>
- MINEDU. (2019). *Definiciones Básicas y Temas Educativos Investigados*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1257/cap04.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1257/cap04.pdf)
- Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121–131. <https://doi.org/10.36260/RBR.V9I1.900>
- Muñoz, K. y Patiño, S. (2018). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de las Escuelas de Educación Básica Media, Parroquia de Conocoto, Distrito Nueve, Zona Ocho* [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16260>

- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5th ed.). Ediciones de la U. <https://bit.ly/3upnPfV>
- O'Neil, H. y Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 233–245. <https://www.jstor.org/stable/27542038>
- Ortega, Ó. (2010). *Comprensión lectora en estudiantes (sexto grado - primaria) según género en una institución educativa del distrito de Ventanilla* [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/099b0f9f-817a-4335-93de-54e494af3ed9>
- Østefjells, T., Melle, I., Aminoff, S. y Hellvin, T. (2017). An exploration of metacognitive beliefs and thought control strategies in bipolar disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 7(3), 84–92. <https://doi.org/10.1016/J.COMPPSYCH.2016.11.008>
- Ozernov, P., Centanni, T., Beach, S. y May, G. (2021). Distinct neural substrates of individual differences in components of reading comprehension in adults with or without dyslexia. *NeuroImage*, 2(1), 11–17. <https://doi.org/10.1016/J.NEUROIMAGE.2020.117570>
- Palma, B. (2019). *Taller de Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer el nivel de comprensión lectora en estudiantes de Primer año de secundaria de la I.E. N° 86043 “Virgen de las Mercedes” del distrito de Jangas, provincia Huaraz, Áncash – Perú en el año 2019*. [Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/15026?show=full>
- Peterson, J. (2022). A case study of the effects of hybrid extensive reading on JFL learners' reading rates and comprehension. *System*, 1(7), 12–14. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2022.102815>
- Pila, L. y Vargas, A. (2019). *Aplicación de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa Adventista de Espinar Cusco, 2017*

[Universidad Nacional San Antonio de Abad].  
<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4662>

- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*.  
<https://www.yumpu.com/es/document/view/14198712/guia-de-estrategias-metacognitivas-para-desarrollar-la-comprension->
- Preusler, S., Zitzmann, S., Baumert, J. y Möller, J. (2022). Development of German reading comprehension in two-way immersive primary schools. *Learning and Instruction*, 7(9), 11–20.  
<https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2022.101598>
- Reisoğlu, İ., Eryılmaz, S. y Erenler, S. (2020). An analysis of the online information searching strategies and metacognitive skills exhibited by university students during argumentation activities. *Library & Information Science Research*, 4(3), 10–19. <https://doi.org/10.1016/J.LISR.2020.101019>
- Rieger, K., Chernomas, W., McMillan, D. y Morin, F. (2020). Navigating creativity within arts-based pedagogy: Implications of a constructivist grounded theory study. *Nurse Education Today*, 1(9), 10–14.  
<https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2020.104465>
- Rodriguez-Segura, D. (2022). A closer look at reading comprehension: Experimental evidence from Guatemala. *International Journal of Educational Development*, 3(8), 12–21. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2022.102630>
- Ronconi, A., Veronesi, V., Mason, L., Manzione, L., Florit, E., Anmarkrud, Ø. y Bråten, I. (2022). Effects of reading medium on the processing, comprehension, and calibration of adolescent readers. *Computers & Education*, 18(4), 12–20.  
<https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2022.104520>
- Ronimus, M., Tolvanen, A. y Hautala, J. (2022). The roles of motivation and engagement in computer-based assessment of children's reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 2(8), 11–21.  
<https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2022.102197>

- Ruvalcabar-Estrada, O., Hilt, J. y Trisca, J. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311–330. <https://doi.org/10.17162/AU.V11I3.708>
- Siancas, N. (2020). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en la Institución Educativa N° 20527, Sullana, 2017* [Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.pe/handle/USANPEDRO/14638>
- Sierra, C. (2019). *Niveles de comprensión lectora en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria de una Institución Educativa Pública del Callao* [Universidad San Ignacio de Loyola]. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8901/1/2019\\_Sierra-Tapia.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8901/1/2019_Sierra-Tapia.pdf)
- Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura* (2nd ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Stern, M. y Hertel, S. (2022). Relationship between maternal scaffolding and preschooler's metacognitive strategies in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 8(2), 2–3. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2022.101631>
- Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25–28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tonks, S., Magliano, J., Schwartz, J. y Kopatich, R. (2021). How situational competence beliefs and task value relate to inference strategies and comprehension during reading. *Learning and Individual Differences*, 3(7), 11–20. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2021.102036>
- UNESCO. (2021). *Cien millones más de estudiantes sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación | UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la>
- UNICEF. (2022). *Unicef advierte que el Perú vive una crisis educativa sin precedentes y hace un llamado a priorizar a nuestras niñas, estudiantes y*

adolescentes. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/unicef-advierte-que-el-peru-vive-una-crisis-educativa-sin-precedentes-llamado-priorizar-ninas-ninos-adolescentes>

- Vázquez, E. (2021). La pandemia y la comprensión y estrategias lectoras en alumnos de quinto de primaria. *La Pandemia y La Comprensión y Estrategias Lectoras En Alumnos de Quinto de Primaria*, 2(2), 227–236. <https://doi.org/10.17060/IJODAE.2021.N2.V2.2229>
- Vera, R., Castro, C., Estévez, I. y Maldonado, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18), 12–21. <https://doi.org/10.37117/S.V3I18.399>
- Vygotsky, L. (2015). *Obras Escogidas* (2nd ed., Vol. 2). CreateSpace Independent Publishing Platform. <https://cutt.ly/BjwU76H>
- Weinert, F. (1987). Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. *Pure Publication Repository*, 1–16. [https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item\\_723582](https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_723582)
- Yang, C. y Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 9(7), 43–52. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2019.06.007>
- Zhang, Y., Paquette, L., Bosch, N., Ocumpaugh, J., Biswas, G., Hutt, S. y Baker, R. S. (2022). The evolution of metacognitive strategy use in an open-ended learning environment: Do prior domain knowledge and motivation play a role? *Contemporary Educational Psychology*, 3(5), 10–12. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2022.102064>

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

Variable de Estudio	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
Comprensión Lectora	Según Catalá (2001), la comprensión lectora es la capacidad cognitiva que permite al lector entrar en un diálogo directo con el texto, donde se es capaz de elaborar un significado de las ideas relevantes del texto para de esta manera comprender lo que se está leyendo y a su vez se irá desarrollando otras dimensiones cognitivas, a las que denominan niveles de comprensión lectora.	<p>Según (Catalá, Catalá, Molina, &amp; Monclús, 2001) define cuatro niveles de comprensión lectora:</p> <p>Nivel literal, cuando la información se encuentra explícita en los textos los cuales pueden ser datos específicos o cualitativos, de tal manera que su ubicación sea sencilla y simple.</p> <p>Nivel inferencial, donde se interrelaciona capacidades de interpretación y análisis sobre una lectura, asignando significado de los textos a partir de sus saberes previos, esta idea permite dar deducciones, predecir resultados, formular hipótesis y realizar interpretaciones.</p> <p>Nivel reorganizacional, cuando se es capaz de esquematizar, sintetizar, o poder resumir un texto, reorganizando las ideas que se tiene a partir de la información, así de esta manera se podrá obtener una síntesis comprensiva.</p> <p>Nivel crítico, donde se emite en la opinión crítica o reflexiva para lo cual es importante saber enjuiciar y valorar el contenido de un determinado texto, por lo que los procesos cognitivos son de mayor complejidad.</p>	Nivel Literal	Identifica Información	06, 07, 16, 19, 22, 23, 24	Alto	20 - 28
				Reconoce el significado	05, 15		
			Nivel Inferencial	Deduce relaciones causa y efecto	17, 20, 21, 26, 27	Medio	10 - 19
				Infiere Supuestos	03, 04, 09, 11		
				Infiere relaciones de parte - todo	12, 13, 14		
			Nivel Reorganizacional	Secuencia	18	Bajo	0 - 9
				Normalización	08, 25, 28		
			Nivel Crítica	Juicio de hecho u opinión	01, 10		
				Juicio de Valor	2		

## ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

<b>Matriz de consistencia</b>							
<b>Título:</b> Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria en una institución educativa del Callao, 2022							
<b>Autor:</b> Br. Robles Gallegos, Nadia Luz							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<b>Problema General:</b> ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?  <b>Problemas Específicos:</b>  <b>Específico 1</b> ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?  <b>Específico 2</b> ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?  <b>Específico 3</b> ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?	<b>Objetivo general:</b> Determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao.  <b>Objetivos específicos:</b>  <b>Específico 1</b> Determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao.  <b>Específico 2</b> Determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao.  <b>Específico 3</b> Determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao.	<b>Hipótesis general:</b> La aplicación de las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.  <b>Hipótesis específicas:</b>  <b>Específica 1</b> La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.  <b>Específica 2</b> La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel reorganizacional en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.  <b>Específica 3</b> La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.	<b>Variable 1: Estrategias Metacognitivas</b>				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Planificación (Antes de la lectura)				
			Supervisión (Durante la lectura)				
Evaluación (Después de la lectura)							
<b>Variable 2: Comprensión lectora</b>							
Nivel literal	Identifica información	6, 7, 18, 19, 22, 23, 24	<b>Alto</b>	20 – 28			
	Reconoce el significado	5, 15,					
	Deduce relaciones lógicas: causa y efecto.	17, 20, 21, 26, 27	<b>Medio</b>	10 – 19			
Nivel inferencial	Infiere supuestos	3, 4, 9, 11,					
	Infiere relaciones de parte - todo.	12, 13, 14,	<b>Bajo</b>	0 - 9			
Nivel reorganizacional	Secuencia	18					



<b>Específico 4</b> ¿De qué manera las estrategias metacognitivas mejoran la dimensión del nivel crítica en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao?	<b>Específico 4</b> Determinar si la aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel crítica en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa del Callao.	<b>Específico 4</b> La aplicación de las estrategias metacognitivas mejora la dimensión del nivel crítica en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.	Nivel Crítica	Normalización  Juicio de hecho u opinión  Juicio de valor	8, 25, 28  1, 10  2		
Nivel - Diseño de investigación	Población y Muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística			
<b>Tipo:</b> Aplicada  <b>Diseño:</b> Causi - experimental  <b>Método:</b> Descriptivo Hipotético deductivo.	<b>Población:</b> Estuvo conformada por 60 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución Educativa del Callao.  <b>Tipo de Muestreo:</b> No probabilístico por conveniencia, donde se considerará a los alumnos del cuarto grado de educación primaria por tener acceso a ellos.  <b>Muestra:</b> Estuvo constituida por 30 alumnos del cuarto "A" como grupo "control" y 30 alumnos del cuarto "B" como grupo "experimental" entre 09 y 10 años de edad, matriculados en una institución educativa del Callao.	<b>Variable 1: Estrategias Metacognitivas</b> Se aplicó un programa de 12 sesiones de elaboración propia.  <b>Variable 2: Comprensión Lectora</b> <b>Técnica:</b> Encuesta <b>Instrumento:</b> Prueba de evaluación de comprensión lectora ACL 4. <b>Autor:</b> Catalá, Catalá, Molina y Monclús. <b>Año:</b> 2001 <b>Ámbito de aplicación:</b> Estudiantes de cuarto grado de primaria. <b>Forma de administración:</b> Individual – colectiva.		<b>Descriptiva:</b> - Tablas de frecuencia y porcentajes con sus respectivos gráficos de barra. - Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk a través del Programa estadístico SPSS versión 26.  <b>Inferencial:</b> - Prueba de hipótesis no paramétrica de Wilcoxon para datos de distribución no normales a través del Programa estadístico SPSS versión 25.			

## **ANEXO 3: PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRESION LECTORA**

### **I. DATOS INFORMATIVOS:**

- I.1. Institución Educativa : 5022 Francisco Izquierdo Ríos.
- I.2. Directora General : Mg. Irma Agurto Delgado.
- I.3. Subdirectora primaria : Mg. Janet Montero Cadenillas.
- I.4. Profesora : Lic. Nadia Luz Robles Gallegos.
- I.5. Grado : 4° grado.
- I.6. Turno : Mañana
- I.7. Nivel : Primaria

### **II. FUNDAMENTACIÓN:**

El presente trabajo de investigación se realiza con la finalidad de desarrollar estrategias metacognitivas en nuestros estudiantes de cuarto grado del nivel primaria de la Institución educativa N° 5022 Francisco Izquierdo Ríos.

Los estudiantes al aplicar las estrategias metacognitivas van a reforzar y mejorar los niveles de comprensión lectora de los diferentes tipos de texto.

### **III. METODOLOGÍA:**

El presente programa se aplicará a los estudiantes de cuarto grado que se encuentran entre las edades de 9 y 10 años de edad, mediante 12 sesiones

### **IV. PLANIFICACIÓN:**

<b>N° sesión</b>	<b>Nombre de la sesión</b>
Sesión 1	“Las siete mariposas de diferentes colores”
Sesión 2	“Daniela”
Sesión 3	“El zorro y el pollito”
Sesión 4	“El delfín rosado”
Sesión 5	“Los ratones desobedientes”
Sesión 6	“Recomendaciones para el cuidado del agua”
Sesión 7	“El avestruz que no decía ni chuz ni muz”
Sesión 8	“Quinoa a la huancaína”
Sesión 9	“Leemos un afiche”
Sesión 10	“Leemos una receta económica y nutritiva”
Sesión 11	“Conocemos nuestro patrimonio arqueológico”
Sesión 12	“Leemos un afiche sobre el agua”

V. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencia / capacidades	Desempeño	Evidencias
<p><b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito.</li> <li>• Infiere e interpreta información del texto.</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.</li> <li>• Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita.</li> <li>• Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee.</li> <li>• Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.</li> <li>• Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.</li> </ul>	<p>Comprenden diferentes tipos de textos en todos sus niveles haciendo uso de estrategias metacognitivas y las evidencian en fichas de aplicación.</p>
<p><b>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define metas de aprendizaje.</li> <li>• Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.</li> <li>• Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determina qué necesita aprender e identifica las preferencias, potencialidades y limitaciones propias que le permitirán alcanzar o no la tarea.</li> <li>• Propone por lo menos una estrategia y un procedimiento que le permitan alcanzar la meta; plantea alternativas de cómo se organizará y elige la más adecuada.</li> <li>• Revisa si la aplicación de la estrategia y el procedimiento planteados produce resultados esperados respecto a su nivel de avance, a partir de la retroalimentación de sus pares, y cambia, de ser necesario, sus acciones para llegar a la meta.</li> <li>• Explica el proceso, los resultados obtenidos, las dificultades y los ajustes y cambios que realizó para alcanzar la meta.</li> </ul>	

<b>Enfoques transversales</b>	<b>Valor/ Actitudes o acciones</b>
Enfoque inclusivo o atención a la diversidad	<b>Respeto por las diferencias:</b> Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todos y cada uno, evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio a cualquier diferencia.
Enfoque orientación al bien común	<b>Solidaridad:</b> Los estudiantes demuestran solidaridad con sus compañeros en toda situación en la que padecen dificultades que rebasan sus posibilidades de afrontarlas.
Enfoque búsqueda de la excelencia	<b>Flexibilidad y apertura:</b> Docentes y estudiantes comparan, adquieren y emplean estrategias útiles para aumentar la eficacia de sus esfuerzos en el logro de los objetivos que se proponen

## VI. SESIONES DE APRENDIZAJE:

<b>Sesión 1: “Las siete mariposas de diferentes colores”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b>	<b>10 minutos</b>
<b>aproximadamente</b>	
Saludamos a los estudiantes. Recordamos los acuerdos de convivencia. Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer realizar un esquema de secuencias de hechos de la lectura”	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>	
<i>Predicción y verificación (PV)</i> Mostramos el título de la lectura: Las siete mariposas de diferentes colores ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué? ¿Qué sabemos de un texto narrativo? <i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i> Mostramos la imagen referente a nuestro texto. ¿Todas las mariposas serán del mismo color? ¿De qué tratará la lectura? Mostramos el papelote con la lectura Anotamos las respuestas de los estudiantes. Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a realizar un esquema de secuencias de hechos del cuento Las siete mariposas de diferentes colores”	
<b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>	
<i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i> Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa. Nos turnamos para leer en voz alta. No detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo. ¿Qué les gustaba hacer a las mariposas?, ¿Qué ocurra con ellas?, ¿Cuál fue el motivo de la tristeza de las mariposas?, ¿Qué crees que le pedirán al señor del bosque? Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos: ¿Qué quiere decir que “eran muy unidas”? ¿A qué se refiere con “negros nubarrones oscurecieron el cielo”? ¿Qué significa “brillaba con gran fulgor”?	
<b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b>	
Terminada la lectura preguntamos: ¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?	

¿Para qué habrá sido escrito el texto?  
¿Cuál es el mensaje del autor?  
¿Qué problema tuvieron las mariposas y cómo lo solucionaron?  
Entregamos la ficha de comprensión lectora.

**Cierre**

**15 minutos aproximadamente**

Realizamos una retroalimentación grupal  
¿Por qué las mariposas eran muy unidas?  
¿Qué problema tuvieron las mariposas y cómo lo solucionaron?  
Reflexionamos: En la lectura las mariposas eran muy unidas y les gustaba jugar por el bosque, si lo comparamos con la vida real ¿Crees que las mariposas simbolizan a nuestras familias o amistades? ¿Por qué?  
Finalmente entregamos nuestra autoevaluación metacognitiva, cada niño pondrá su propia respuesta.



## Las siete mariposas de diferentes colores

Había una vez siete mariposas de siete colores diferentes. Ellas eran muy unidas, les gustaba jugar y revolotear por todo el bosque.



Un día, la mariposa de color amarillo se hirió mortalmente y las otras mariposas se pusieron muy tristes; entonces,

pidieron al señor del bosque que si la dejaba morir, hiciera lo mismo con las demás, porque no querían separarse nunca. El señor del bosque les preguntó: "¿Están dispuestas a dar la vida con tal de permanecer juntas?". Todas contestaron que sí.

De inmediato, negros nubarrones oscurecieron el cielo y se desató una fuerte tormenta con viento y lluvia. Un remolino envolvió a las siete mariposas amigas elevándolas hacia el infinito.

Una vez restablecida la calma, el sol volvió a brillar con más fulgor que nunca y, al mismo tiempo, aparecía en el firmamento un extraño arco luminoso formado por los siete colores, los mismos que tenían las mariposas del bosque. Eran sus almas que continuaban unidas para siempre en el cielo.

<http://www.sernanp.gob.pe/reserva-de-biosfera-gran-pajatzen> (Adaptación)

Consultado el 20 de noviembre de 2018

### Ficha de comprensión 1

**Título de la lectura:** Las siete mariposas de diferentes colores.

**Tipo de texto:** .....

**Personajes del texto:** .....

**I. Lee atentamente y contesta:**

1.- ¿Dónde vivían las mariposas?.....

.....

2.- ¿Cómo eran las mariposas?.....

.....

3.- ¿Qué ocurrió con la mariposa amarilla?.....

.....

4.- ¿Por qué fueron a buscar al señor del bosque?.....

.....  
5.-¿Qué significa en el cuento “se hirió mortalmente”.....  
.....

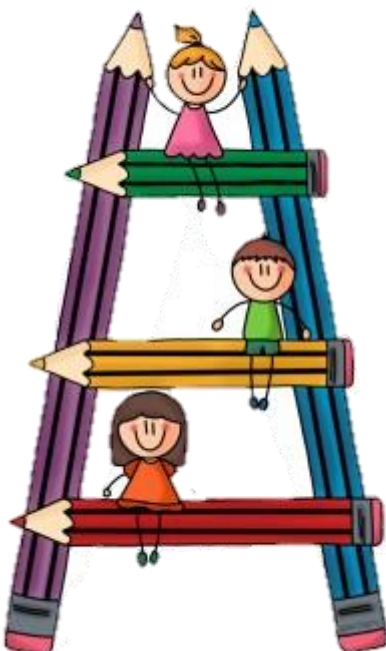
6.- ¿Por qué a las mariposas no les importó dar su vida?.....  
.....

## II. Completa el organizador de secuencia

Realízate las siguientes preguntas y luego completa el organizador. ¿Cómo comienza la historia?, ¿Qué ocurre después?, ¿Cómo termina?

¿Qué se dice al inicio?	¿Qué ocurre en el nudo de la historia?	¿Cuál es el desenlace de la historia?

## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?



<b>Sesión 2: “Daniela”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

### **Desarrollo de la actividad.**

<b>Inicio</b> <b>aproximadamente</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Saludamos a los estudiantes. Recordamos los acuerdos de convivencia. Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior. Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar. Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a reconocer las características físicas y cualidades de Daniela”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<p><b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b> <i>Predicción y verificación (PV)</i> Mostramos el título de la lectura: Daniela ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué? ¿Qué sabemos de un texto descriptivo? <i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i> Mostramos la imagen referente a nuestro texto. ¿Qué imagen está en la lectura? ¿dónde estará?, ¿De qué tratará la lectura?, ¿Para qué leeremos el texto?, ¿Cómo crees que es Daniela? Mostramos el papelote con la lectura Anotamos las respuestas de los estudiantes. Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a reconocer las características físicas y cualidades de Daniela”</p> <p><b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b> <i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i> Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa. Nos turnamos para leer en voz alta. No detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo. ¿Cuántos integrantes tiene la familia de Daniela?, ¿Qué dicen sus padres sobre Daniela?, ¿Qué le gusta hacer a Daniela?, ¿Qué le gustaría ser de grande a Daniela? Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos: ¿Qué quiere decir que “soy comunicativa”?</p> <p><b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b> Terminada la lectura preguntamos: ¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura? ¿Para qué habrá sido escrito el texto?</p>	

¿Cuál es el mensaje del autor?  
¿Para qué leemos una descripción?  
Entregamos la ficha de comprensión lectora.

### Cierre

15 minutos aproximadamente

Realizamos una retroalimentación grupal  
¿Cómo es físicamente Daniela?, ¿Cuántas personas conforman la familia de Daniela?, ¿Cuáles son las cualidades de Daniela?  
Reflexionamos: En los textos descriptivos ¿Qué podemos identificar?

## Daniela



Hola, yo soy Daniela y tengo 8 años. Nací en Lima y vivo en el distrito de Magdalena del Mar. Soy delgada y de estatura mediana, mis ojos son marrones, mi cabello es largo, ondulado y de color negro. Mi piel es trigueña y tengo hoyuelos en mis mejillas.

Mis papás son Clara y Jorge. Tengo una hermana mayor por dos años que se llama Estela. Siempre jugamos con mi perrita Blanca. Ambas somos juguetonas y traviesas. Yo soy amable y comunicativa con las personas, mientras que mi hermana es tímida y callada. Mi papi dice que soy inquieta porque siempre estoy haciendo algo.

Lo que más me gusta es salir a pasear en bicicleta. Prefiero el sol, antes que los días fríos y lluviosos. Hago gimnasia todos los días, es mi pasión. Me encanta practicar deportes y resolver problemas de matemática en el colegio.

Cuando sea grande, quiero ser doctora y curar a los niños enfermos. Ahora estoy intentando aprender a tocar guitarra. Estoy segura de que, practicando, lograré aprender muy pronto.



Daniela

## Ficha de comprensión 2

Título de la lectura: Daniela.

Tipo de texto: .....

- I. Responde las preguntas del recuadro (subraya en la lectura donde encuentres las respuestas)

¿Qué le gusta a Daniela?

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué no le gusta a Daniela?

---

---

---

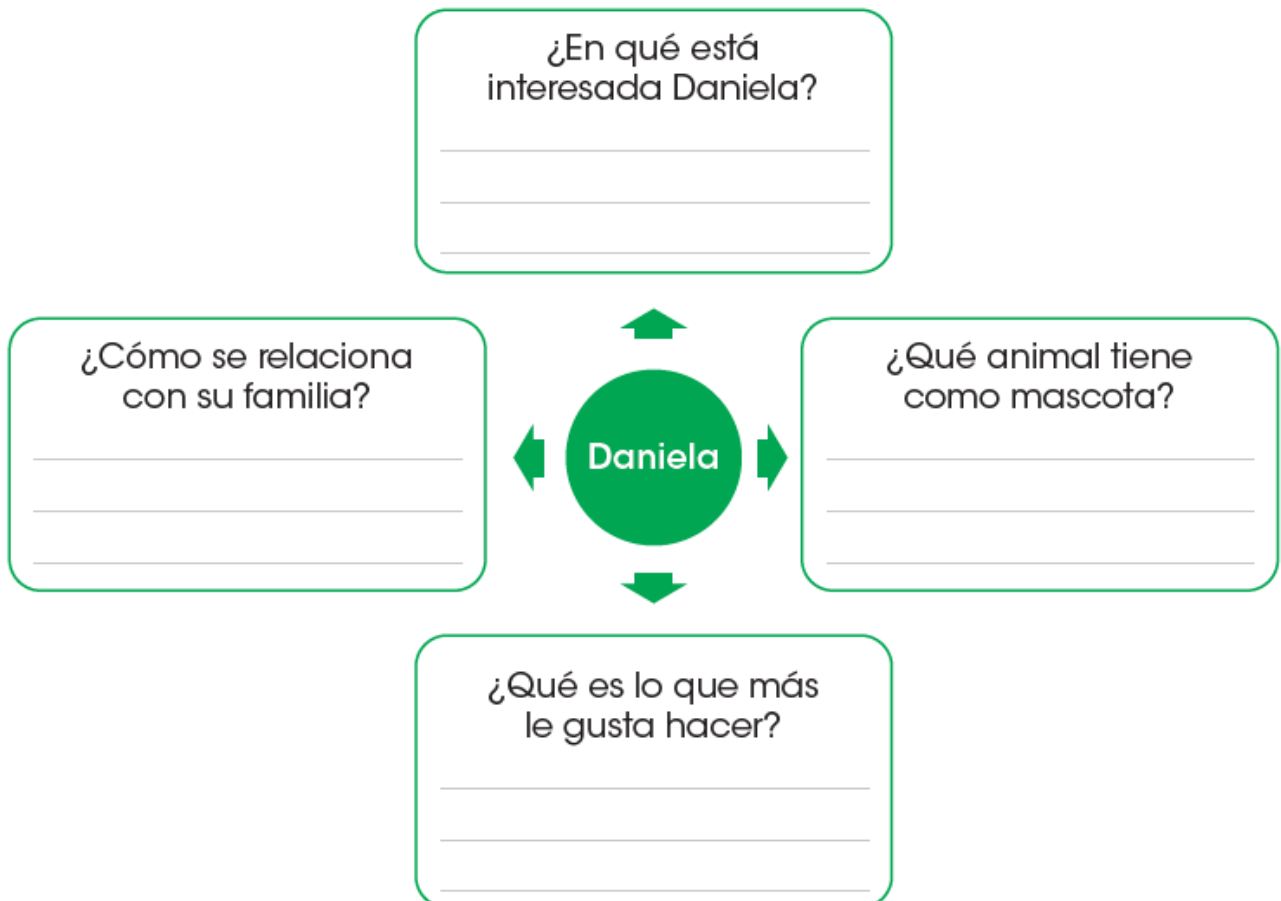
---

---

---

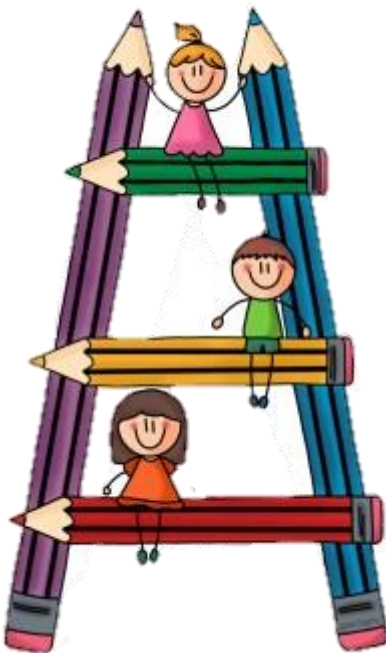
---

- II. Completa el esquema con la información que nos brinda el texto.



- 1.- ¿Quién escribe el texto?.....  
.....
- 2.- ¿Cuántos párrafos tiene el texto?.....
- 3.- ¿En qué párrafo menciona las características físicas de Daniela? .....
- 4.- ¿Por qué Daniela habla de curar a los enfermos? .....
- .....

## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 3: “El zorro y el pollito”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b>	<b>10 minutos</b>
<b>aproximadamente</b>	
<p>Saludamos a los estudiantes.  Recordamos los acuerdos de convivencia.  Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior.  Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar.  Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a reconocer las características de los personajes del cuento”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>	
<i>Predicción y verificación (PV)</i>	
Mostramos el título de la lectura: El zorro y el pollito	
¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?	
¿Qué sabemos de un texto narrativo?	
<i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>	
Mostramos la imagen referente a nuestro texto.	
¿Qué imagen está en la lectura? ¿dónde estarán?, ¿De qué tratará la lectura?, ¿Para qué leeremos el texto?, ¿Qué tipo de animal es el zorro? ¿De qué se alimentan? ¿y el pollo?	
¿Qué ocurrirá con el zorro y el pollo?	
Mostramos el papelote con la lectura	
Anotamos las respuestas de los estudiantes.	
Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a reconocer las características de los personajes del cuento”	
<b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>	
<i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>	
Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa.	
Nos turnamos para leer en voz alta. No detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.	
¿Qué ocurre en los primeros pasos?, ¿Piensas que el zorro ayudara al zorro? ¿Por qué?, ¿Por qué el zorro dio un grito de dolor?, ¿Por qué las gallinas no querían ayudar al zorro?	
Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:	
¿Qué quiere decir que “lloraba amargamente”?	
<b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b>	
Terminada la lectura preguntamos:	
¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?	

¿Para qué habrá sido escrito el texto?  
¿Cuál es el mensaje del autor?  
¿Para qué leemos este cuento?  
Entregamos la ficha de comprensión lectora.

**Cierre**

**15 minutos aproximadamente**

Realizamos una retroalimentación grupal  
Dialogamos con los niños y niñas sobre la comprensión de la lectura.  
¿Qué aprendiste después de haber leído el texto? ¿En qué otras ocasiones te pueden servir lo aprendido?



## El zorro y el pollito

Érase una vez un zorrillo muy amable. Se llamaba Huayra y siempre estaba dispuesto a ayudar a cualquiera que se hubiese metido en problemas. Un día que paseaba por el campo, encontró a un pollito que lloraba amargamente.

—¿Qué te pasa, pequeño amigo? —le preguntó Huayra. El pollito tembló de miedo al ver al zorrillo, pues los zorros tienen la fama de comer gallinas y pollitos pequeños como él.

—No te comeré, sólo te quiero ayudar. ¿Cómo te llamas y por qué lloras? —le preguntó el zorro al pollito.



—Me llamo Benito. Me he perdido y no sé cómo regresar a casa —contestó el pollito, secando sus lágrimas.

—No te preocupes, pequeño: yo te ayudaré —y diciendo esto, Huayra ayudó a Benito a trepar a su lomo. Caminaron y caminaron, hasta que llegaron a la granja.

Benito le dio las gracias a Huayra por haberlo ayudado a encontrar su casa.

Al día siguiente, cuando los pollitos y gallinas salieron a pasear, escucharon a alguien que se quejaba de dolor. ¡Era el pobre Huayra, que había caído en una trampa para zorros!

Las gallinas dijeron:

—¡Miral! ¡Seguro que cayó en la trampa cuando trataba de robar alguna gallina!

Pero Benito lo reconoció y dijo:

—¡Alto ahí! Él es mi amigo. Me ayudó a encontrar el camino de regreso a casa cuando me perdí.

Entonces, las gallinas se miraron unas a otras y decidieron ayudar al zorro. Cuando Huayra se liberó, fue corriendo a abrazar a Benito para agradecerle.

El pollito le dijo:

—No tienes nada que agradecer: los amigos están para ayudarse.

Así que, desde ese momento, los dos amigos siempre juegan juntos y las gallinas ya se acostumbraron a ver a Huayra paseando tranquilamente por el gallinero.



# Ficha de comprensión 3

Título de la lectura: el zorro y el pollito.

Tipo de texto: .....

Personajes del cuento: .....

## I. Contesta las preguntas:

1.- ¿Qué hacía Huayra en el bosque? .....

2.- ¿Por qué el pollito estaba llorando? .....

3.- ¿Qué sintió el pollito al ver al zorro? .....

4.- ¿Por qué Huayra se quejaba de dolor? .....

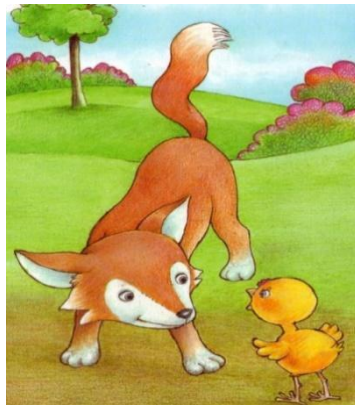
.....

5.- ¿Por qué las gallinas no querían ayudar a Huayra? .....

.....

## II. Menciona las características de Huayra

### Características de Huayra

### Características de Pollito


## III. Reflexionamos:

1.- En el texto ¿Qué quiere decir “amargamente”? .....

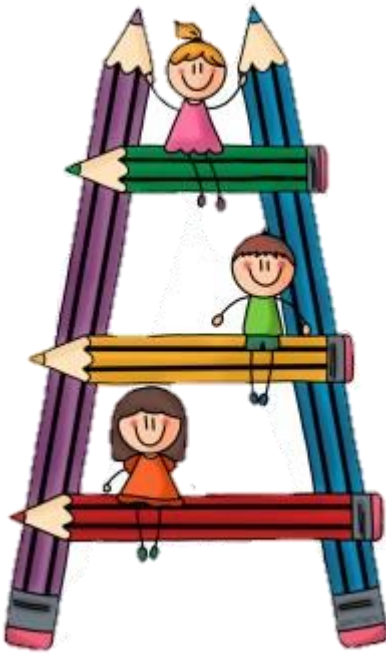
2.- ¿Qué otro título le pondrías al cuento? .....

3.- ¿Qué opinas sobre la actitud del zorro?.....

4.- ¿Qué mensaje nos deja el cuento? .....



## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 4: “El delfín rosado”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b> <b>aproximadamente</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Saludamos a los estudiantes. Recordamos los acuerdos de convivencia. Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior. Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar. Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto e identificar las principales características de un delfín rosado.</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>	
<i>Predicción y verificación (PV)</i>	
Mostramos el título de la lectura: El delfín rosado	
¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?	
¿Qué sabemos de un texto descriptivo?	
<i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>	
Mostramos la imagen referente a nuestro texto.	
¿Qué imagen está en la lectura? ¿Qué clase de animal será?, ¿dónde estará?, ¿Qué sabes de los delfines?, ¿dónde vivirán y qué comen?, De qué tratará la lectura?, ¿Para qué leeremos el texto?	
Mostramos el papelote con la lectura	
Anotamos las respuestas de los estudiantes.	
Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a reconocer las características de los delfines rosados”	
<b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>	
<i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>	
Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa.	
Nos turnamos para leer en voz alta. Pedimos que subrayen palabras o frases, que les resulte difícil comprender.	
Nos detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.	
¿Por qué el delfín será rosado?, ¿cómo es su cuerpo? ¿Qué come?	
Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:	
¿Qué quiere decir que “maniobrar”?	
<b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b>	
Terminada la lectura preguntamos:	

¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?

¿Para qué habrá sido escrito el texto?

¿Cuál es el mensaje del autor?

¿Para qué leemos esta descripción?

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

## El delfín rosado

Entre las más hermosas criaturas que viven en las cuencas de los ríos amazónicos figura el delfín rosado. Se le encuentra en el Perú, Brasil, Bolivia, Venezuela y Colombia. El color rosado de su piel, es propio de los adultos, mientras que los jóvenes tienen el dorso gris negruzco y el vientre más claro. Es una de las cinco especies de delfines de agua dulce. Suele medir 2,5 metros de largo y pesa entre 120 kg y 200 kg. Tiene cabeza prominente y ojos pequeños. Su hocico es alargado y provisto de una dentadura heterodonta (tiene incisivos y molare entre 48 y 68 dientes) a diferencia del delfín marino, que tiene dentadura homodonta. Se alimenta de peces y cangrejos.

La gran flexibilidad de su cuerpo le permite maniobrar entre los obstáculos que abundan en la selva inundada. Puede doblar su cabeza más que los otros delfines, porque algunas de sus vertebras no están fusionadas. Respira fuera del agua y pocas veces permanece sumergido más de dos minutos. Cuando el río esta fangoso y la visión es mínima, utiliza la ecolocalización, que le permite orientarse por medio del sonido, como lo hacen los radares.

Son muchos los mitos y leyendas que rodean a esta especie. Los nativos de la selva le atribuyen poderes mágicos, dicen que en las noches se transforma en una hermosa doncella que seducen a los incautos y los arrastran hasta el fondo del río.

Durante años esta superstición ayudo al delfín a ser casi intocable, pero hoy su supervivencia esta seriamente amenazada por la deforestación de la Amazonía, la polución agrícola y la minería y la pesca informal.



## Ficha de comprensión 4

Título de la lectura: El delfín rosado.

Tipo de texto: .....

### I. Marca la respuesta correcta:

**1.- ¿Qué le permite al delfín rosado maniobrar entre los obstáculos?**

- a.- El ser heterodonto.
- b.- La gran flexibilidad de su cuerpo.
- c.- El gran tamaño de su cuerpo.
- d.- Su capacidad de ecolocalización.

**2.- A partir del texto, deduce la palabra “superstición”**

- a.- Que el delfín rosado es intocable.
- b.- Actitud del hombre que amenaza la supervivencia amazónica.
- c.- ideas o creencias que se basan en la razón.
- d.- Creencias relacionadas con poderes mágicos, ajenos a la realidad.

**3.- Según el texto, la expresión: “seducen a los incautos” que quiere decir.**

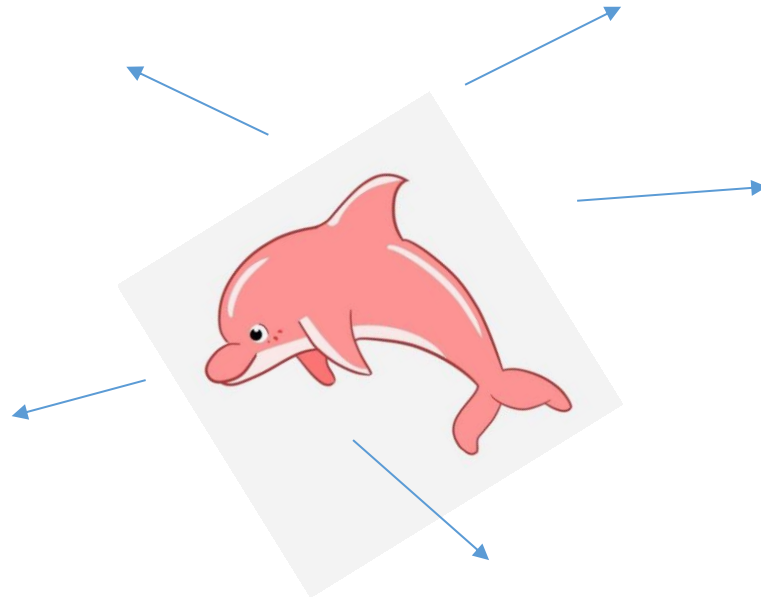
- a.- Atraen a las personas ingenuas.
- b.- Ocultan a los nativos imprudentes.
- c.- Arrastran al río lo precavidos.
- d.- Conducen a los seleccionados.

**4.- ¿Qué medidas podrían evitar la extinción de los delfines rosados?**

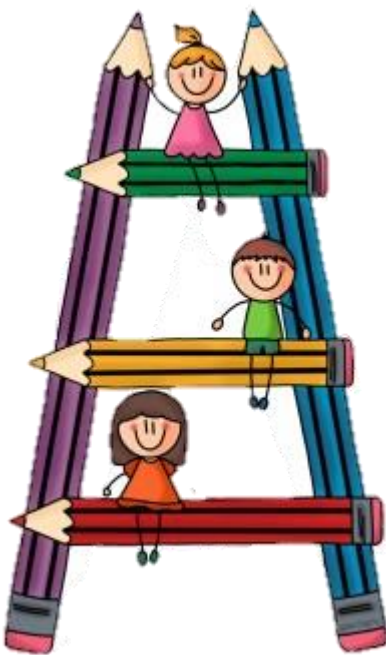
- a.- Inventar nuevas supersticiones sobre él.
- b.- Aumentar la pesca de otras especies de río.
- c.- Detener la deforestación de la amazonia,
- d.- Traslada a las especies sobrevivientes a Brasil.

5.- Consideras que las supersticiones ayudan en la conservación de las especies? – explica.

6.- Realiza un organizador con las principales características del delfin rosado.



### Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 5: “Los ratones desobedientes”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b>	<b>10 minutos aproximadamente</b>
<p>Saludamos a los estudiantes.  Recordamos los acuerdos de convivencia.  Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior.  Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar.  Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer una fábula e identificaremos la relación causa – efecto.</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<p><b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>  <i>Predicción y verificación (PV)</i>  Mostramos el título de la lectura: Los ratones desobedientes  ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?  ¿Sabes que es una fábula?  <i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>  Mostramos la imagen referente a nuestro texto.  ¿Qué imagen está en la lectura? ¿Qué crees que ocurrirá en la lectura? ¿Por qué el título dice desobedientes? ¿dónde ocurrirá la historia? ¿De qué tratará la lectura?, ¿Para qué leeremos el texto?  Mostramos el papelote con la lectura  Anotamos las respuestas de los estudiantes.  Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a identificar la relación causa – efecto”</p> <p><b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>  <i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>  Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa.  Nos turnamos para leer en voz alta. Pedimos que subrayen palabras o frases, que les resulte difícil comprender.  Nos detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.  ¿A dónde fueron los ratones?, ¿Por qué se asustó Peca?, ¿Quién era la sombra que los seguía de lejos?, ¿Qué le habrán prometido a su mamá?  Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:  ¿Qué quiere decir que “prudente”?</p> <p><b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b>  Terminada la lectura preguntamos:  ¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?  ¿Para qué habrá sido escrito el texto?</p>	



¿Cuál es el mensaje del autor?  
¿Cuál es la moraleja de la fábula?  
Entregamos la ficha de comprensión lectora.

## Los ratones desobedientes



Dos ratoncitos, Paco y Peca, hermanos muy unidos, salieron a pasear sin permiso de su mamá, quien siempre les recomendaba no alejarse.

Se distanciaron tanto esa noche de su ratonera, que Peca, asustada, le dijo a su hermano en voz baja:

—¿Escuchas ese ruido?

El ratoncito afirmó con la cabeza y preguntó:

—¿Crees que sea un gato?

Los dos se abrazaron con sus rostros llenos de espanto.

—¡Hijos, hijos míos, soy yo! ¿Por qué se alejaron tanto?

Ambos corrieron felices a abrazar a su madre. Cuando llegaron al hogar, les advirtió:

—Prometan nunca más alejarse sin mi permiso, porque afuera existe mucho peligro.

Arrepentidos, los ratoncitos pidieron perdón:

—¡Mamita, qué lindo es estar nuevamente contigo en casa, nunca más desobedeceremos!

**Moraleja:** El prudente y obediente, del peligro es consciente.

<http://fabulanimadas.com/los-ratones-desobedientes/> (Adaptación)

Consultado el 18 de diciembre de 2018

## Ficha de comprensión 5

Título de la lectura: Los ratones desobedientes.

Tipo de texto: .....

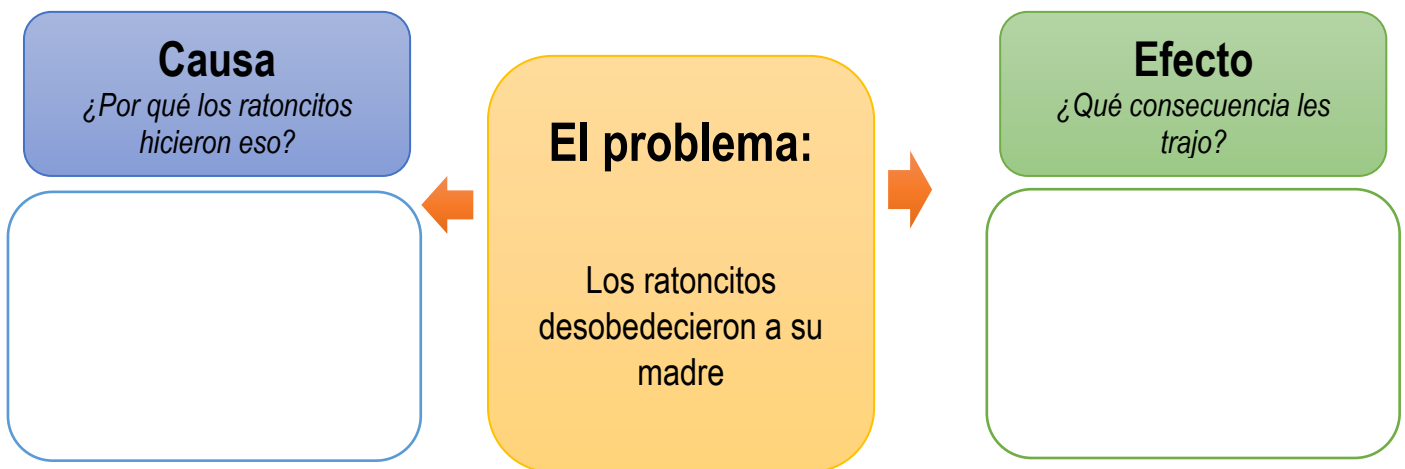
Personajes: .....

Escenario: .....

### I. Identifica la información del texto y responde:

Preguntas	Respuestas
¿Dónde ocurren los hechos de esta fábula?	
¿Quiénes son los personajes de esta fábula?	
¿Cómo desobedecieron los ratoncitos?	

### II. Completa el esquema con las respuestas correctas:



### III. Responde:

1.- ¿Cuál es el significado de la moraleja de esta fábula?

.....

.....

.....

.....



2.- ¿Crees que hizo bien la mamá en advertirles a sus hijos “Prometan nunca más alejarse sin mi permiso”?

.....

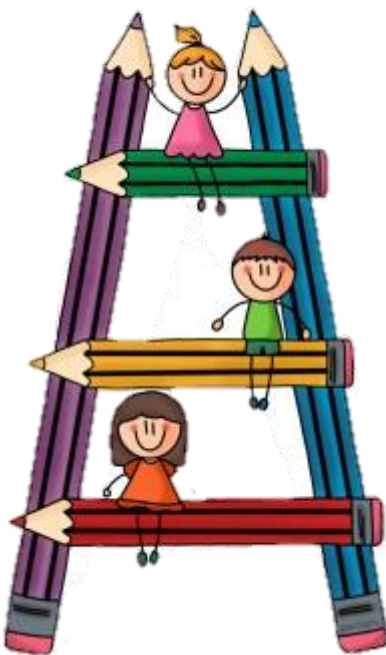
.....

3.- ¿Cómo pondrías en práctica la enseñanza de la fábula leída?

.....

.....

### Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 6: “Recomendaciones para cuidar el agua”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b> <b>aproximadamente</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Saludamos a los estudiantes.  Recordamos los acuerdos de convivencia.  Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior.  Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar.  Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto instructivo y organizaremos la información en un esquema radial.  Explicamos la importancia del cuidado del agua.</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<p><b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>  <i>Predicción y verificación (PV)</i>  Mostramos el título de la lectura: Recomendaciones para el cuidado del agua  ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?  ¿Sabes que es una recomendación?  <i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>  Mostramos la imagen referente a nuestro texto.  ¿Qué imagen está en la lectura? ¿Qué crees que ocurrirá en la lectura? ¿Por qué el título dice “recomendaciones para cuidar el agua”? ¿Cómo está organizado el texto? ¿De qué tratará la lectura?, ¿Para qué leeremos el texto?  Mostramos el papelote con la lectura  Anotamos las respuestas de los estudiantes.  Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a organizar la información en un esquema, a radial y explicaremos el uso adecuado del agua”</p>	
<p><b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>  <i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>  Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa.  Nos turnamos para leer en voz alta. Pedimos que subrayen palabras o frases, que les resulte difícil comprender.  Nos detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.  ¿Qué usos damos al agua en la cocina?, ¿Qué usos damos al agua para la limpieza?, ¿para el baño? ¿Qué otros usos damos al agua?  Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:</p>	

¿Qué quiere decir que “aparatos sanitarios”?

### **3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)**

Terminada la lectura preguntamos:

¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?

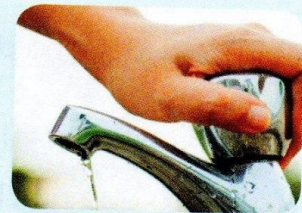
¿Para qué habrá sido escrito el texto?

¿Cuál es el mensaje del autor?

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

## **Recomendaciones para cuidar el agua**

“El agua potable es un recurso que debemos aprender a utilizar. El buen manejo de este recurso nos ayuda a mejorar nuestra calidad de vida”.



### **EN LA COCINA**

Mientras enjabona los platos cierre la llave del agua.

Es mejor descongelar el hielo y los alimentos con la temperatura del ambiente y no con el chorro de agua.

### **EN LA LIMPIEZA**

Para la limpieza de paredes y ventanas utilice un paño y un balde con agua.

Lave el carro con balde y no con manguera.

Barra las veredas, patios y calles con la escoba, no con el chorro de la manguera.

### **EN EL BAÑO**

Al cepillarse los dientes utilice un vaso con agua.

Mientras se enjabona cierre la llave de la ducha.

Para la limpieza del baño utilice un balde con agua.

Es aconsejable revisar las tuberías y los aparatos sanitarios de nuestras casas para verificar que no haya fugas.

<http://www.nl.gob.mx/servicios/consejos-practicos-para-el-cuidado-del-agua> (Adaptación)

Consultado el 2 de diciembre de 2018



## Ficha de comprensión 6

Título de la lectura: Recomendaciones para cuidar el agua.

Tipo de texto: .....

1.- **Completa el organizador con las recomendaciones del texto teniendo en cuenta las imágenes.**



2.- **Analiza el texto y marca la respuesta:**

“El texto instructivo que has leído ...

es un poema con hermosos versos sobre el agua.

es una descripción con las características del agua.

son recomendaciones de cómo debemos cuidar el agua.

3.- **Qué crees que ocurrirá si seguimos desperdiciando el agua? ¿Cómo podemos ayudar a que eso no ocurra?**

.....

.....

4.- *¿Recomendarías leer este texto a algún miembro de tu familia o amigo? ¿Por qué?*

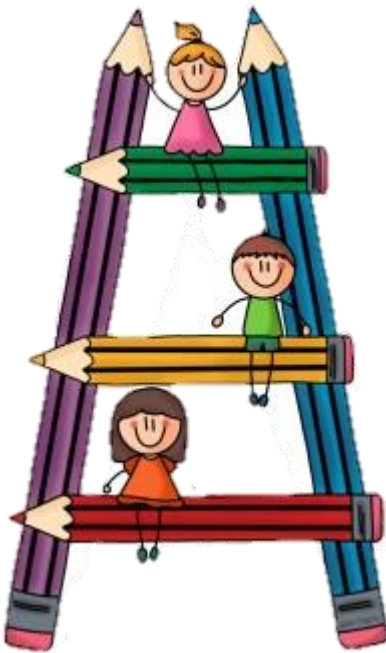
.....

.....

.....

.....

### Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 7: “El avestruz que a veces no decía ni chuz ni muz”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio aproximadamente</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Saludamos a los estudiantes.  Recordamos los acuerdos de convivencia.  Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior.  Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar.  Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto narrativo e identificaremos información”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<p><b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>  <i>Predicción y verificación (PV)</i>  Mostramos el título de la lectura: El avestruz que a veces no decía chuz ni muz”  ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?</p> <p><i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>  Mostramos la imagen referente a nuestro texto.  ¿Qué imagen está en la lectura? ¿Dónde vive un avestruz? ¿Qué crees que ocurrirá en la lectura? ¿Por qué el título dice “ni chuz ni muz”? ¿De qué tratará la lectura?, ¿Para qué leeremos el texto?  Mostramos el papelote con la lectura  ¿Cuántos párrafos tiene la lectura?  Anotamos las respuestas de los estudiantes.  Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto narrativo e identificaremos información”.</p>	
<p><b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>  <i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>  Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa.  Nos turnamos para leer en voz alta. Pedimos que subrayen palabras o frases, que les resulte difícil comprender.  Nos detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.  ¿Qué chisme le contaran al avestruz? ¿Por qué el avestruz dice que no le interesa? ¿Quién será la voz usamos damos al agua en la cocina?, ¿Qué crees que ocurrirá con el tigre y el avestruz?  Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:  ¿Qué significa “chismes”?</p>	

### **3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)**

Terminada la lectura preguntamos:

¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?

¿Qué características tiene el avestruz?

¿Para qué habrá sido escrito el texto?

¿Cuál es el mensaje del autor?

Finalmente pedimos que reflexionen y expresen un resumen de la lectura.

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

## **EL AVESTRUZ QUE A VECES NO DECÍA NI CHUZ NI MUZ**

Había una vez un avestruz al que no le interesaba nada de lo que sucedía a su alrededor. Nada importante le interesaba, pero lo que si lo apasionaba era el chisme.

Tan pronto escuchaba del pico de alguna cacatúa o cotorra o que alguien había metido la pata, que no había hecho lo que tenía que hacer, que se había descubierto algún defecto o mentira, o que estaba metido en algún problema serio, el avestruz sacaba la cabeza, alargaba su cuello y no se perdía ni una sola palabra de lo que se decía.

Una tarde, pasaron a su lado unos conejos muy asustados.

- ¿Has escuchado que un tigre anda por aquí?

-No - dijo el avestruz, y metió en actitud de desprecio la cabeza bajo la tierra.

Una hora más tarde, escuchó una voz que le decía:

- ¿Has oído algo de un tigre que anda merodeando por este lugar?

Con la cabeza todavía bajo la tierra, el avestruz dijo fastidiado:

- Mire, quien quiera que sea, a mí solo me interesan los chismes, los buenos chismes, todo lo demás me tiene sin cuidado, así que déjeme en paz. ¡DÉJEME EN PAZ!

- Pues tengo un chisme muy bueno- dijo la voz.

De inmediato, el avestruz sacó la cabeza del hueco y se encontró nada menos que con el tigre, que estaba parado frente a él.

- Mira- dijo, me han contado que en este lugar hay un animal tan tonto que no le interesa nada lo que sucede a su alrededor. No le interesa si se quema el bosque o si se inunda, si cortan los árboles o si hay una injusticia. A ese animal solo le interesan los chismes, nada más que los chismes.

El avestruz alargó el cuello para escuchar mejor.

- Y por eso mismo- dijo el tigre-, por no preocuparse por su propia seguridad y la de los otros animales, un día un tigre venido de otra región se lo comió.

-i Bien hecho, que animal tan tonto!

El tigre solo sonrió y, de un zarpazo, echó al avestruz al suelo.

Piensa en esto: Si no te interesa lo que pasa en tu ciudad, en tu país y en el mundo, un día descubrirás que no hiciste lo que tenías que hacer para mejorar tu vida y la de los demás.





## Ficha de comprensión 7

Título de la lectura: El avestruz que a veces no decía ni chuz ni muz

Tipo de texto: .....

Personajes: .....

1.- Enumera las acciones según el orden como aparecen en el texto leído.

- El tigre sorprendió al avestruz. ( )
- El avestruz no hizo caso de la advertencia. ( )
- El tigre golpeó al avestruz y lo echó al suelo. ( )
- Unos conejos avisaron al avestruz que un tigre andaba cerca. ( )

2.- ¿Qué le interesaba escuchar al avestruz?

- A. Noticias                      B. Chismes                      C. Consejos                      D. Historias

3.- ¿Qué hacía el avestruz cuando no le interesaba algo?

- A. Metía la cabeza debajo de la tierra                      B. Volteaba la cara con desprecio  
C. Escuchaba muy atentamente                      D. Se iba corriendo

4.- ¿Qué cualidades y defectos creen que tiene el avestruz?



5.- ¿A qué se refiere la siguiente expresión en el texto? Explica

"Alguien había metido la pata"

.....  
.....

6.- ¿Qué opinas de las personas chismosas que se parecen al avestruz?

.....  
.....

7.- ¿Cuál es la enseñanza de la fábula?

.....  
.....

## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 8: “Quinoa a la huancaína”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b>	<b>10 minutos</b>
<b>aproximadamente</b>	
<p>Saludamos a los estudiantes.  Recordamos los acuerdos de convivencia.  Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior.  Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar.  Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto instructivo”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>	
<i>Predicción y verificación (PV)</i>	
<p>Mostramos el título de la lectura: Quinoa a la huancaína  ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?  ¿han leído una receta antes? ¿para qué sirven? ¿Qué característica tiene los textos instructivos?</p>	
<i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>	
<p>Mostramos la imagen referente a nuestro texto.  ¿Qué imagen está en la lectura? ¿A qué comida se parecen? ¿Alguna vez han escuchado o comido esta comida? ¿Qué tipo de ingredientes tendrá?  Mostramos el papelote con la lectura  ¿Cuántos ingredientes tiene nuestra receta? ¿Cuántos pasos para la preparación tiene? ¿Se preparará igual que la papa a la huancaína?  Anotamos las respuestas de los estudiantes.  Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto instructivo”.  Explicamos que los textos instructivos, como su nombre indica son textos que nos dan instrucciones o pasos a seguir en alguna actividad, su estructura consta de un título, ingredientes o materiales y preparación o procedimientos.</p>	
<b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>	
<i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>	
<p>Primero cada estudiante lee de forma individual y silenciosa.  Nos turnamos para leer en voz alta. Pedimos que subrayen palabras o frases, que les resulte difícil comprender.  Nos detenemos en cada párrafo para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.  ¿Cómo se prepara el plato? ¿En qué momento se utilizará los ajíes y la leche?, ¿Qué alimento han identificado como nutritivo? ¿Qué se hace después de licuar los ingredientes?  Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:</p>	

¿Qué nos quiere decir “granear la quinua”? ¿Qué quiere decir “pollo deshilachado”?  
Al final de la lectura preguntamos: ¿la preparación de esta receta es como la imaginaste?  
¿con que otra receta puedes relacionarla?

### **3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)**

Terminada la lectura preguntamos:

¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?

Contrastamos las hipótesis iniciales.

Luego preguntamos a los estudiantes para que opinen:

¿Cuál es su estructura? ¿Por qué la quinua a la huancaína es una receta nutritiva? ¿Todos los ingredientes de la receta son nutritivos? ¿Por qué la crema de la quinua a la huancaína es amarilla? ¿Por qué se tiene que escribir la cantidad de los ingredientes? ¿Qué ocurrirá si deseo obtener 8 raciones? ¿Para qué habrá sido escrito este texto? ¿Qué función cumplen los guiones en el texto? ¿Qué función cumple la numeración en la preparación?

Reflexiona con los niños sobre la importancia de consumir alimentos nutritivos que los ayuden a crecer sanos y fuertes.

Finalmente pedimos que reflexionen y expresen un resumen de la lectura.

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

# Quinoa a la huancaína

## Ingredientes:

- 1 taza de quinoa
- 1 taza de pollo deshilachado
- 4 tajadas delgadas de queso fresco
- 10 cucharadas de leche evaporada
- 8 unidades de galleta de soda
- 2 unidades de ají amarillo
- 01 cucharada de aceite vegetal
- 4 huevos medianos
- 4 unidades de aceituna
- 4 hojas de lechuga
- 4 papas medianas
- Sal al gusto



## Preparación:

1. Granear la quinoa
2. Para preparar la crema, licuar el queso previamente lavado, agregar la leche evaporada, las galletas, el ají amarillo, el aceite y la sal.
3. Mezclar la crema con la quinoa graneada y el pollo deshilachado.
4. Para servir, coloca una hoja de lechuga como base y rodajas de papas sancochadas, adicionar la crema preparada.
5. Adornar con la aceituna y huevos sancochados.

## Ficha de comprensión 8

Título de la lectura: Quinoa a la huancaína

Tipo de texto: .....

1.- *¿Qué ingredientes se tiene que licuar?*

- A. Galleta, la quinoa y la leche
- B. La galleta, la quinoa y la zanahoria
- C. La leche, la galleta, el ají amarillo y la quinoa
- D. El queso, la leche, la galleta y el ají amarillo

2.- *¿Qué cantidad de quinua se necesitará para 8 raciones?*

- A. 1 kilo                      B. 1 taza                      C. 2 kilos                      D. 2 tazas

3.- *¿Qué ingredientes son nutritivos en la receta?*

.....  
.....

4.- *¿Qué pasará si no agregamos el ají a la crema?*

.....  
.....

5.- *¿Qué ocurriría si no agregamos la galleta a la crema?*

.....  
.....

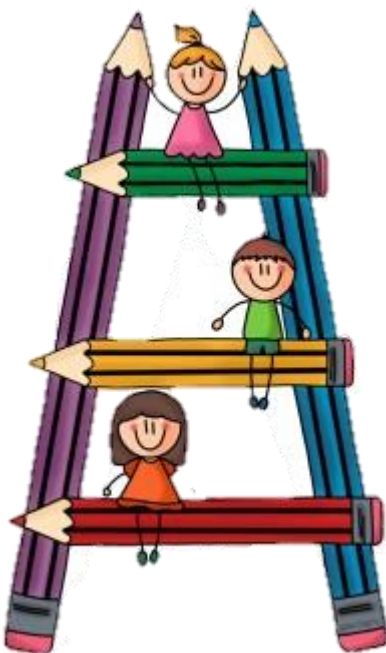
6.- *¿Qué puede ocurrir si agregamos el doble de sal a la crema?*

.....  
.....

7.- *¿Qué opinas innovar las comidas?*

.....  
.....

## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 9: “Leemos un afiche”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

### **Desarrollo de la actividad.**

<b>Inicio</b> <b>aproximadamente</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Saludamos a los estudiantes. Recordamos los acuerdos de convivencia. Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior. Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar. Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un afiche, donde vamos a reconocer el mensaje”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<p><b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b> <i>Predicción y verificación (PV)</i> Mostramos el afiche completo, pedimos que observen todo el afiche y preguntamos: ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿informativo? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué? ¿han leído alguna vez un afiche?? ¿para qué sirven? ¿Qué característica tiene los textos informativos como los afiches?</p> <p><i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i> Observamos el afiche y preguntamos: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué relación tendrá el enunciado “luchemos contra la anemia” y la imagen de los niños? ¿Con qué finalidad habrán colocado imágenes de esos alimentos? ¿Para qué se habrá mencionado “acude a un centro de salud”?</p> <p>Anotamos las respuestas de los estudiantes. Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto afiche y vamos a reconocer el mensaje”. Explicamos que los afiches son textos discontinuos – informativos y su función principal es darnos un mensaje a través de frases e imágenes.</p>	
<p><b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b> <i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i> Observamos detenidamente los elementos que aparecen en el texto y describimos. Leemos el texto en silencio. Nos detenemos en cada sección para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo. ¿Cuál es el reto del bicentenario?, ¿Por qué los niños se enferman de anemia? ¿Por qué las frutas y verduras combaten la anemia? ¿Qué tipo de nutrientes necesitamos para evitar la anemia?</p>	



Acompañamos a deducir el significado de palabras o frases poco conocidas por ellos:  
¿Qué nos quiere decir “Bicentenario”?  
Al final de la lectura preguntamos: ¿este afiche, para quien está dirigido? ¿Por qué?

### **3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)**

Terminada la lectura preguntamos:

¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?

Contrastamos las hipótesis iniciales.

Luego preguntamos a los estudiantes para que opinen:

¿Qué estructura tiene los afiches? ¿Por qué necesitamos combatir la anemia? ¿Qué ocurriría si no curamos la anemia? ¿Por qué los niños sufren esta enfermedad? ¿solo los niños se pueden enfermar? ¿Qué síntomas son típicos de la anemia? ¿Qué alimentos debemos de consumir para evitar la anemia? ¿Qué función cumplen las imágenes en el texto?

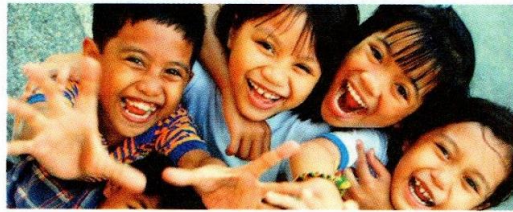
Reflexiona con los niños sobre la importancia de consumir alimentos nutritivos que los ayuden a evitar la anemia y estar atentos a los síntomas.

Finalmente pedimos que reflexionen y expresen un resumen de la lectura.

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

## **LUCHEMOS CONTRA LA ANEMIA**

**El gran reto para el Bicentenario**



**Anemia es la disminución de glóbulos rojos en la sangre por falta de hierro. Afecta el desarrollo cerebral de los niños.**

**¿Cómo la combatimos?**

**Debemos consumir alimentos ricos en hierro.**

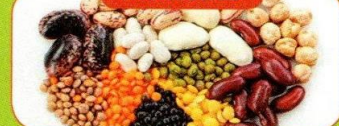
**Carnes**



**Verduras y frutas**



**Menestras**



**Si tienes sueño, cansancio, inapetencia y sangre en las heces, acude al Centro de Salud de inmediato.**

**¡ÚNETE TÚ TAMBIÉN PARA COMBATIRLA!**



## Ficha de comprensión 9

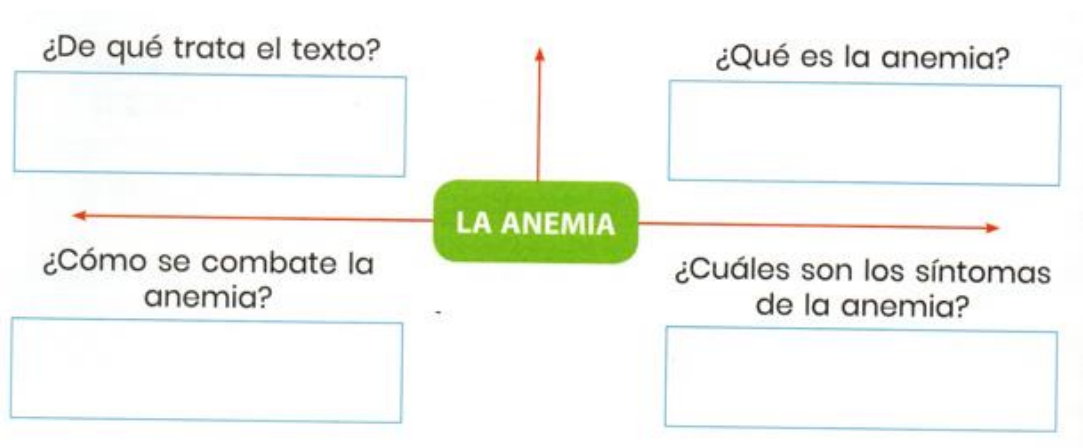
Título de la lectura: Afiche: Luchamos contra la anemia

Tipo de texto: .....

1.- *¿Cuál es el título del afiche?*

.....

2.- *Completa el organizador*



3.- *¿A dónde debemos acudir en caso de presentar síntomas de anemia?*

a.- La farmacia.

b.- A la escuela.

c.-Al centro de salud.

4.- *¿Para qué fue escrito este texto?*

a.- Para informarnos sobre la anemia.

b.- Para dar instrucción sobre la anemia.

c.- Para contarnos sobre la anemia.

5.- *¿Qué significa "luchemos contra la anemia"?*

a.- Todos juntos tendremos anemia.

b.- Todos juntos debemos combatir la anemia.

c.- Todos junto observamos la anemia.

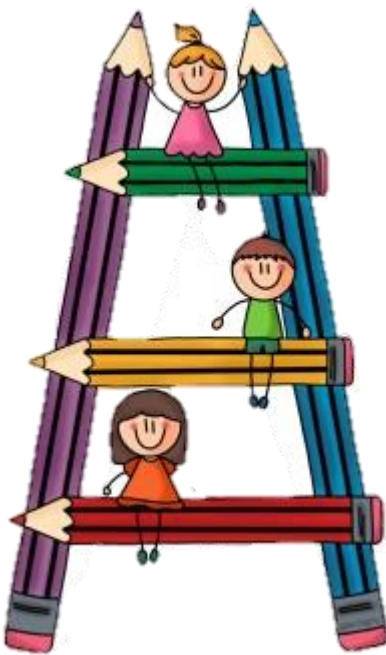
6.- *¿Será importante que las personas se informen sobre la anemia?*

.....  
.....

7.- *¿Crees que solucionar los problemas de salud de los peruanos es un tema importante que el estado debe de atender para ayudar a mejorar su condición de vida?*

.....  
.....

### Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 10: “Leemos una receta económica y nutritiva”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

### **Desarrollo de la actividad.**

<b>Inicio</b>	<b>10 minutos</b>
<b>aproximadamente</b>	
<p>Saludamos a los estudiantes.  Recordamos los acuerdos de convivencia.  Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior.  Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar.  Recordamos con los estudiantes el afiche que leímos ayer, mencionaba que debemos de evitar la anemia mediante los alimentos.  Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer una receta”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>	
<i>Predicción y verificación (PV)</i>	
<p>Mostramos el texto de la receta, pedimos que observen toda la receta y preguntamos:  ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿informativo? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué? ¿han leído alguna vez una receta?? ¿para qué sirven?</p>	
<i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>	
<p>Observamos la receta y preguntamos:  ¿De qué trataba el texto?  ¿Qué relación tendrá el enunciado “una receta económica y nutritiva y la imagen de la comida?  ¿Con qué finalidad habrán colocado la imagen de la comida?  ¿Para qué se habrá mencionado “su ingrediente principal ayuda a combatir la anemia”?</p>	
<p>Anotamos las respuestas de los estudiantes.  Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer una receta y vamos a reconocer la secuencia de su preparación”.</p>	
<b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>	
<i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>	
<p>Observamos detenidamente los elementos que aparecen en el texto y describimos.  Leemos el texto en silencio.  Nos detenemos en cada sección para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo.  ¿Cuál será el primer paso para preparar la sangrecita? ¿Por qué debe de hervirse la sangrecita? ¿Luego de hervir que más se realiza?  Al final de la lectura preguntamos: ¿esta receta, para quien está dirigido? ¿Por qué?</p>	

### **3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)**

Terminada la lectura preguntamos:

¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?

Contrastamos las hipótesis iniciales.

Luego preguntamos a los estudiantes para que opinen:

¿La estructura de esta receta se parece a la anterior?, ¿Qué nutriente necesitamos para evitar la anemia? ¿Por qué necesitamos menciona que esta receta es económica y nutritiva?

Reflexiona con los niños sobre la importancia de consumir alimentos nutritivos que los ayuden a evitar la anemia y estar atentos a los síntomas.

Finalmente pedimos que reflexionen y expresen un resumen de la lectura.

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

### **Una receta económica y nutritiva**

En el país existe un alto índice de niñas y niños con anemia debido a que consumen alimentos que no contienen hierro. Esta receta económica, además de ser sabrosa, es muy nutritiva y saludable, pues su ingrediente principal ayuda a combatir la anemia.

#### **Sangrecita (Para 6 personas)**

##### **Ingredientes:**

- 1 kilogramo de sangre de pollo
- 1 cebolla roja finamente picada
- 1 ají amarillo finamente picado
- 3 dientes de ajo molidos
- 3 tallos de cebolla china y ramas de hierbabuena picados
- 3 cucharadas de aceite, sal, pimienta y comino al gusto



##### **Preparación:**

1. ° Lavar bien la sangre.
2. ° Poner dos litros de agua en una olla y, cuando esté hirviendo, añadir la sangrecita con una rama de hierbabuena (dejar sancochar por 10 minutos). Luego, escurrir el agua y dejar que la sangrecita enfríe para picarla en pedacitos pequeños.
3. ° En una sartén grande colocar el aceite, la cebolla, la sal y la pimienta, y freír por 5 minutos. Agregar el ajo y remover por 3 minutos más. Añadir, a continuación, el ají amarillo, la sangrecita sancochada y cortada, y, finalmente, la cebolla china y la hierbabuena.
4. ° Servirlo con pan o con arroz o yuca.

## Ficha de comprensión 10

Título de la lectura: Una receta económica y nutritiva

Tipo de texto: .....

1.- **¿Cuál es el nombre de la comida?**

.....

2.- **¿Para qué crees que se ha escrito este texto?**

- a.- Para explicar qué es la anemia.
- b.- Para enseñar a preparar un alimento contra la anemia.
- c.- Para mostrar una receta de cocina.

3.- **Según el texto, ¿Cuántos kilos de sangrecita se necesitan?**

- a.- 2 kilos
- b.- 3 kilos
- c.- 1 kilo

4.- **Numera los pasos del 1 al 4 para preparar la sangrecita**

Echa la sangrecita a la sartén y añade los aderezos.

Agrega la cebolla china y la hierbabuena.

Deja enfriar la sangrecita y pícala en cuadraditos.

Sancocha la sangrecita con hierbabuena.

5.- **Según el texto ¿Qué se tiene que hacer después de añadir el ají**

Freír por 3 minutos.  Dejar enfriar.  Añadir la sangrecita.

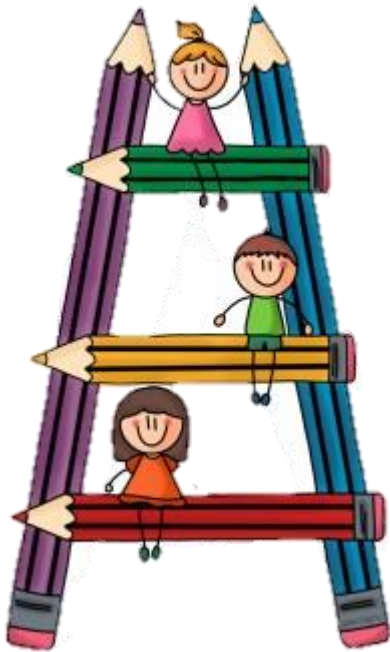
6.- **Según el texto ¿Cuánto tiempo se necesita freír la cebolla?**

- a.- 3 horas
- b.- 10 minutos
- c.- 5 minutos

7.- **¿Por qué crees que se dice que esta receta ayuda a combatir la anemia? Explica cómo te diste cuenta.**

.....  
.....  
.....

## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 11: “Conocemos nuestro patrimonio arqueológico”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b>	<b>10 minutos</b>
<b>aproximadamente</b>	
Saludamos a los estudiantes. Recordamos los acuerdos de convivencia. Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior. Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto descriptivo”	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b>	
<i>Predicción y verificación (PV)</i>	
Mostramos el texto completo. Leemos el título “Una visita a la ciudad de Caral”, pedimos que observen toda la lectura incluido la imagen, luego preguntamos: ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿informativo? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué?	
<i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i>	
Observamos el texto y preguntamos: ¿De qué tratará el texto?, ¿Qué nos ayudó a llegar a esa conclusión? ¿Qué relación tendrá el título “una visita a la ciudad de Caral con la imagen? ¿Con qué finalidad habrán colocado la imagen de las ruinas de Caral?, ¿conoces la ciudad de Caral? ¿Quién la habrá construido? ¿sabes dónde queda?	
Anotamos las respuestas de los estudiantes. Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un texto descriptivo”.	
<b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b>	
<i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i>	
Observamos detenidamente los elementos que aparecen en el texto y describimos. Leemos el texto en silencio. Nos detenemos en cada sección para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que continuará en el mismo. ¿Quién habrá escrito el texto? ¿Cómo lo sabemos? ¿En qué ciudad queda Caral? ¿Cuánto se demoraron a llegar a Caral? ¿Qué es un guía? ¿Qué tipo de edificaciones habrá en Caral? Al final de la lectura preguntamos: ¿Esta lectura para quien está dirigida? ¿Por qué?	
<b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b>	
Terminada la lectura preguntamos: ¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura? Contrastamos las hipótesis iniciales.	



Luego preguntamos a los estudiantes para que opinen:

¿La estructura del texto nos ayuda a comprender mejor la lectura?, ¿Qué lugares históricos tiene la ciudad de Caral? ¿La cultura Caral es muy antigua? ¿Cómo podemos saber? ¿Qué plantas crecen cerca de Caral?

Reflexiona con los niños sobre la importancia de conocer nuestro patrimonio cultural y saber de qué manera podemos conservarlo.

Finalmente pedimos que reflexionen y expresen un resumen de la lectura.

Entregamos la ficha de comprensión lectora.

## Una visita a la ciudad de Caral

La semana pasada fui con mi profesora y mis compañeras y compañeros a visitar la ciudad de Caral. El carro nos llevó en cuarenta minutos, aproximadamente, desde nuestro colegio (en Supe) hasta el puente de entrada hacia Caral. Allí bajamos y cruzamos el puente a pie, y continuamos caminando hasta llegar a la entrada principal de la ciudad.

Cuando llegamos, un guía nos acompañó durante todo nuestro recorrido por Caral y nos explicó sobre aquellas construcciones que íbamos observando. Yo tomé apuntes de todo aquello que me pareció interesante.

La ciudad de Caral se encuentra en el valle de Supe, en un lugar desértico. Está cubierta de arena y rodeada de cerros y achupallas, unas plantas que crecen en los desiertos y se llenan de flores rojas durante los meses del invierno costero.

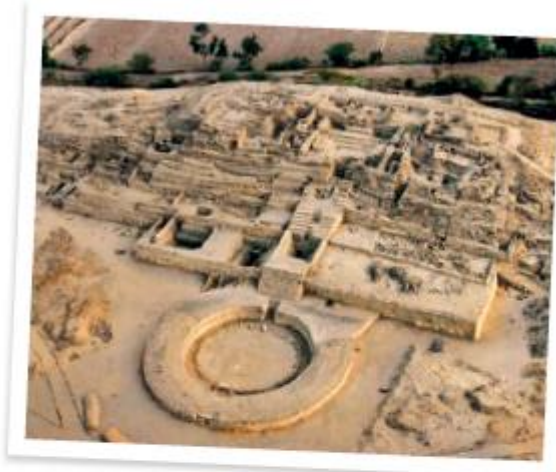


PromPerú

El guía nos explicó que, aunque parte del valle de Supe está en una zona desértica, no todo el valle es seco, sino que también da vida a una gran cantidad de vegetación con árboles y plantas como el huarango, el pacay, la caña brava, el achiote, el guayabo, entre otros. Además, su flora típicamente costera alberga una variedad de aves, de vizcachas y venados.



Durante el recorrido por la ciudad de Caral, nos fueron enseñando las edificaciones destacables; nos faltó conocer la más pequeña. Vimos seis construcciones con forma de pirámide, varias edificaciones con plataformas y dos plazas circulares: una en la pirámide mayor y la otra en la pirámide del anfiteatro, que es una construcción circular, con asientos para el público, donde los antiguos pobladores de Caral realizaban festividades o celebraciones religiosas.



PromPerú

Todas estas construcciones son muy antiguas, tanto que Caral es considerada la ciudad más antigua de América.

Tomado y adaptado de Ministerio de Educación. (2017). *Comunicación 4. Cuaderno de trabajo. Primaria*. Lima, Perú.

## Ficha de comprensión 11

**Título de la lectura:** Una visita a la ciudad de Caral.

**Tipo de texto:** .....

**1.- ¿Dónde se encuentra la ciudad de Caral?**

a.- Valle del Colca

b.- Valle de Supe

c.- Valle del Chira

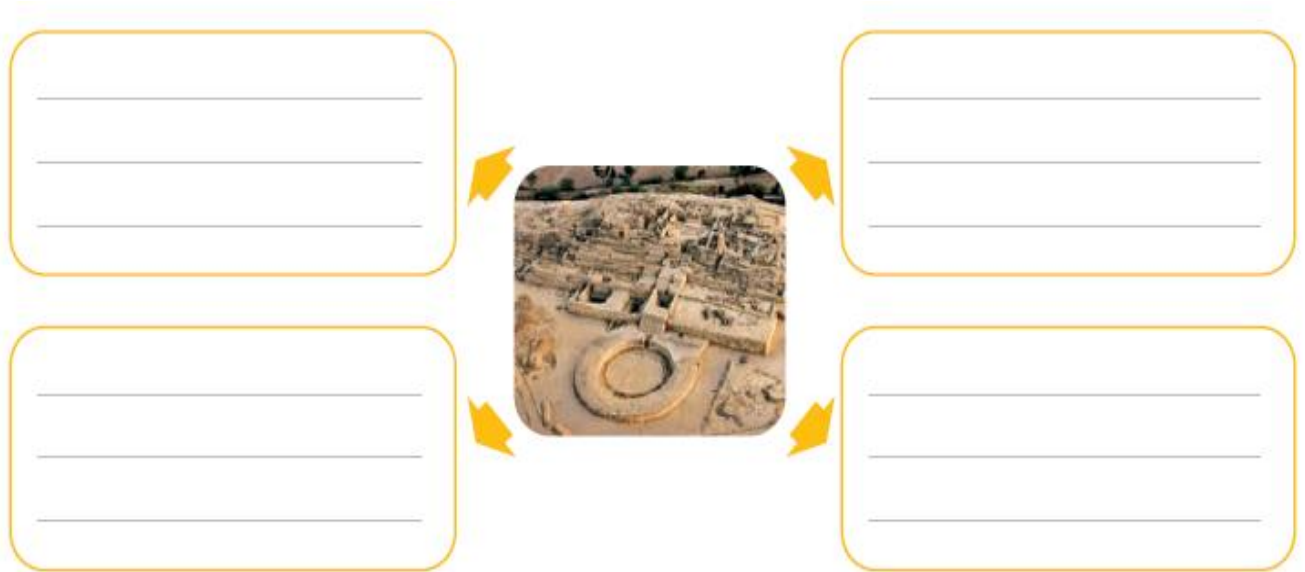
**2.- Lee las siguientes preguntas y contesta:**

¿Cuál es el título?  
¿Cómo te diste cuenta?

¿Por qué habrán  
colocado ese título?

¿Te parece un título  
apropiado? ¿Por qué?

**3.- Observa la imagen y completa el esquema con cuatro características de las edificaciones de la ciudad de Caral.**



**4.- Lee los siguientes enunciados y escribe V si es verdadero o F si es falso**

- ( ) Según el texto, las niñas y los niños que visitaron la ciudad de Caral estudian en un colegio de Supe.
- ( ) El guía que acompañó el recorrido de las niñas y los niños explicó por qué en la ciudad de Caral hay achupallas.
- ( ) Algunas zonas del valle de Supe no son propicias para el cultivo.

**5.- Lee los enunciados y relaciónalo con el texto leído:**

A Rita le encantan las flores y viajará en febrero al valle de Supe,  
donde tomará fotografías de las flores

¿Qué recomendaciones le darían a Rita para que logre su objetivo?

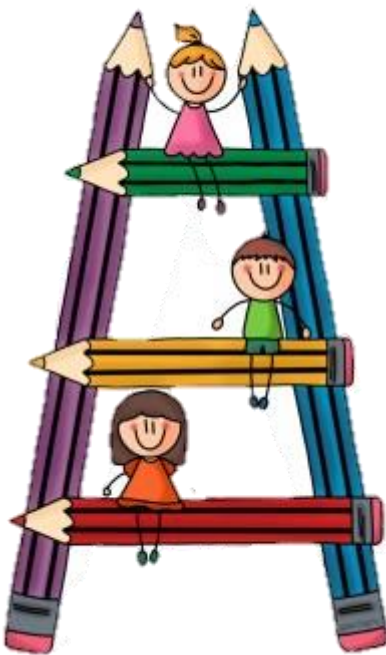
6.- *¿Es importante la labor de un guía en un sitio arqueológico? ¿Por qué?*

.....  
.....  
.....

7.- *¿Recomendarían a sus amigas y amigos que visiten Caral? ¿Por qué?*

.....  
.....  
.....

### **Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)**



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?

<b>Sesión 12: “Leemos un afiche sobre el agua”</b>	
<b>I.E</b>	5022 Francisco Izquierdo Ríos
<b>Docente</b>	Lic. Nadia Robles Gallegos
<b>Grado y sección</b>	4° “B”
<b>Nivel</b>	Primaria
<b>Duración</b>	60 minutos
<b>Modalidad</b>	Presencial

<b>Desarrollo de la actividad.</b>	
<b>Inicio</b> <b>aproximadamente</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Saludamos a los estudiantes. Recordamos los acuerdos de convivencia. Recordamos las estrategias metacognitivas que se usaron en la clase anterior. Los estudiantes comentan cuál de ellas les fue más fácil usar. Comentamos con los estudiantes lo que todo ser vivo necesita para vivir. Comunicamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un afiche donde identificaremos información importante del agua”</p>	
<b>Desarrollo</b>	<b>35 minutos aproximadamente</b>
<p><b><u>1.- PLANIFICACIÓN (Antes de la lectura)</u></b> <i>Predicción y verificación (PV)</i> Mostramos el afiche sobre el agua y preguntamos: ¿Qué tipo de texto creen que será? ¿informativo? ¿descriptivo? ¿narrativo? ¿instructivo? ¿por qué? ¿han leído alguna vez un afiche? ¿para qué sirven?</p> <p><i>Revisión a vuelo de pájaro (RVP).</i> Observamos el afiche y preguntamos: ¿Cuál es el título del afiche? ¿Cómo se dieron cuenta que ese era el título? ¿sobre qué tratará el texto? ¿De que tratan las imágenes del afiche? ¿guardarán relación con el título?</p> <p>Anotamos las respuestas de los estudiantes. Recordamos el propósito del aprendizaje: “hoy vamos a leer un afiche donde identificaremos información importante del agua”</p>	
<p><b><u>2.- SUPERVISIÓN (Durante la lectura)</u></b> <i>Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)</i> Observamos detenidamente los elementos que aparecen en el texto y describimos. Leemos el texto en silencio. Nos detenemos en cada sección para formular preguntas a fin que el estudiante pueda apoyarse en la información que leyó en el texto y hacer predicciones sobre lo que lee en cada sección del afiche. ¿Cómo se distribuye el agua en el planeta? ¿Cómo lo usan los seres vivos? ¿Nosotros en que región natural del Perú nos encontramos? ¿De dónde proviene el agua?</p>	
<p><b><u>3.- EVALUACIÓN (Después la lectura)</u></b> Terminada la lectura preguntamos: ¿Nuestras hipótesis fueron correctas sobre la lectura?</p>	

Contrastamos las hipótesis iniciales.

Luego preguntamos a los estudiantes para que opinen:

¿Reconocí la estructura o partes de un afiche? ¿Por qué el agua es importante para los seres vivos? ¿Cómo está distribuida el agua en el planeta? ¿Cuáles son los principales usos que el hombre da al agua?

Finalmente pedimos que reflexionen y expresen un resumen de la lectura.

Entregamos la ficha de comprensión lectora.



Creemos condiciones para convivir mejor

# EL AGUA EN

# EL PLANETA TIERRA

De la cantidad total de agua de nuestro planeta, aproximadamente el 97 % es agua salada; y solo el 3 % restante es agua dulce apta para el consumo humano.

Si dividimos la superficie del planeta en 100 partes iguales, más del 70 % de ellas están cubiertas de agua, que corresponde en su gran mayoría a los mares y océanos.  
Por ello, desde el espacio, la superficie del planeta se ve de color azul.

**3 % de agua dulce: ¿cómo está distribuida?**

- 2,3 % agua congelada (nieve, hielo, glaciares)
- 0,6 % agua subterránea (acuíferos, ríos subterráneos)
- 0,6 % agua ríos y lagos (ríos, lagunas, lagos)

En julio del 2010, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró que el acceso al agua es un derecho humano.

¿Cómo será vivir sin agua?

Haz una ducha corta y cierra la llave mientras te enjabonas.

Evita el desperdicio de agua haciendo mantenimiento a las tuberías.

## CUIDA EL AGUA

97 % agua salada

0,007 % del agua dulce está disponible para el consumo humano.



Cierra el café mientras te lavas las manos o cepíllate tus dientes.

Reutiliza el agua para otras tareas como regar las plantas o trapear los pisos.

Vivo en la provincia de Sechura, en Piura. Aquí tenemos la cuenca del río Chira, de la vertiente del Pacífico.



### Las cuencas hidrográficas

De las 159 cuencas hidrográficas que tiene el Perú, 62 son de la vertiente del Pacífico, 84 del Amazonas y 13 del Tílica.

Las cuencas irrigan miles de hectáreas de cultivo y generan alimentos para los pobladores de la zona y contribuyen al desarrollo económico regional.

**¿De dónde viene el agua de mi región?**  
El Perú cuenta con tres regiones hidrográficas o vertientes: la del Pacífico, la del Amazonas y la del Tílica.

Vertiente del Pacífico  
Población: 64 % Agua: 2 %

Vertiente del Tílica  
Población: 4 % Agua: 0,5 %

Vertiente del Amazonas  
Población: 30 % Agua: 97 %

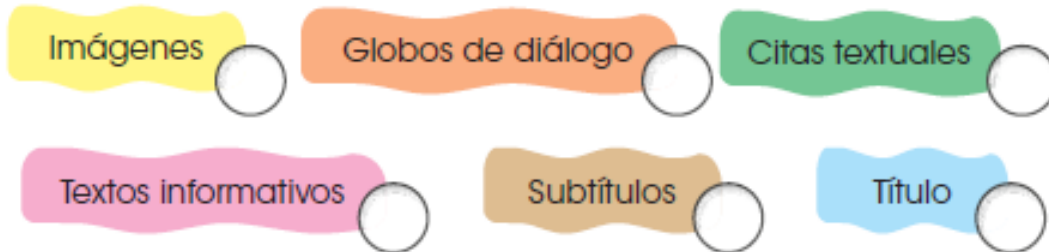
Fuentes: Autoridad Nacional del Agua (ANA), Ministerio del Ambiente (MINAM), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF)

## Ficha de comprensión 12

Título de la lectura: El agua en el planeta Tierra

Tipo de texto: .....

1.- ¿Cuáles de estos elementos has identificado en el texto?



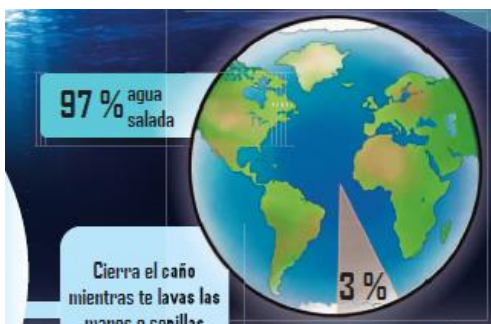
2.- La imagen central de la infografía ¿Qué nos quiere representar?



3.- Nosotros somos de la región Callao ¿Cuál es nuestra vertiente hidrográfica?

.....

4.- Observa la imagen y explica la distribución del agua en el planeta:



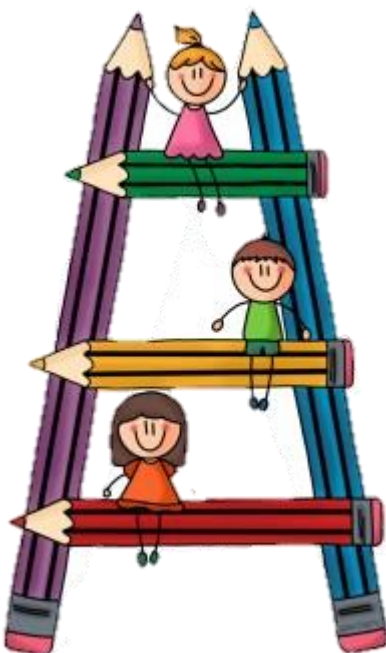
5.- *¿Cuál crees que es el tema principal de la lectura?*

- a. El agua en el planeta.
- b. La situación del agua en el planeta.
- c. El porcentaje de agua salada y agua dulce.

6.- *¿Cuál es el mensaje de la lectura?*

7.- *¿Por qué se debe de realizar mantenimiento a las tuberías de agua?*

## Autoevaluación (Reflexionamos sobre lo aprendido)



¿Para qué me ha servido? ¿En qué otras ocasiones lo puedo usar?

¿Qué habilidades he mejorado?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido hoy?



ANEXO 4: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

## PRUEBA ACL – 4

### Evaluación de la Comprensión Lectora – ACL – 4

Nombres Y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado: 4° Sección \_\_\_\_\_

**Componentes de la comprensión:**

1.- Comprensión literal: \_\_\_\_ / 9

2.- Comprensión inferencial: \_\_\_\_ / 12

3.- Comprensión crítica: \_\_\_\_ / 3

4.- Comprensión reorganizacional: \_\_\_\_ / 4

**Lee atentamente:**

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo año escolar. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas deportivas. Se prueba unas que le sientan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

- Yo quiero unas "ADIDAS", son mucho mejores porque las anuncian en la televisión.

La madre se levantó bruscamente y salió de la tienda sin comprar nada.

1. ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unas zapatillas es suficientemente buena?

- A. Sí, porque él quiere unas ADIDAS.
- B. Sí, porque las anuncian en televisión.
- C. No, porque no son tan bonitas.
- D. No, porque eso no quiere decir que sean buenas.
- E. No, porque ya tiene otras en casa.

2. ¿Por qué crees que la madre se levantó y se fue?

- A. Porque quiere ir a otra zapatería.
- B. Porque tiene mucha prisa.
- C. Porque se enfada con Juan.
- D. Porque no le gustan las zapatillas deportivas.
- E. Porque no necesita zapatillas.

3. ¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?

- A. En primavera
- B. En verano
- C. En otoño
- D. En invierno
- E. Por navidad

4. ¿Qué quiere decir que le sientan muy bien las zapatillas?

- A. Que le quedan muy bien, aunque no son bonitas.
- B. Que le quedan un poco grandes, pero no están mal.
- C. Que son de su medida, aunque le agrandan el pie.
- D. Que son bonitas y le hacen daño en los pies.
- E. Que son bonitas y le quedan bien.

**Lee atentamente:**

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para volar y para mantenerse calientes. Además, tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5. ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?
- A. Porque vuelan deprisa y el agua no los toca.
  - B. Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen.
  - C. Porque esconden la cabeza bajo el ala.
  - D. Porque se ponen una cera que les cubre las plumas.
  - E. Porque tienen unas plumas muy largas.
6. ¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?
- A. Cuando vuelan
  - B. Diariamente
  - C. Cada semana
  - D. De vez en cuando
  - E. Cuando se mojan
7. ¿De dónde sacan la cera que necesitan?
- A. De su pico
  - B. De sus plumas
  - C. Debajo de la cola
  - D. Debajo de las alas
  - E. Dentro del nido

8.- ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?

- A. Para qué les sirven las plumas a los pájaros.
- B. El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas.
- C. Las plumas de los pájaros no se mojan.
- D. Los pájaros tienen plumas en las alas.
- E. Las plumas mantienen el calor.

Lee atentamente:

Marta comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:

- ¡No quiero invitar a Pablo! Siempre se mete con las niñas.
- Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enfadarse- le contesta la madre.
- ¡Me da igual! Él también nos hace rabiar a nosotras con lo que dice.
- Piensa que, aunque venga Pablo, son el doble de niñas y conviene que aprendan a relacionarse.
- Pero mamá, Roberto siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Oscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...
- Bueno, me parece mal por él.
- Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!

9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falla ninguna?

- A. Cinco
- B. Seis
- C. Diez
- D. Doce
- E. Dieciséis

10. ¿Piensas que Marta invitará a Pablo?

- A. Sí, para complacer a su madre.
- B. Sí, porque le hace ilusión.
- C. No, porque no le hace ninguna gracia.
- D. No, porque no se hablan.
- E. No, porque molesta a las niñas.

11.- Si durante la fiesta cuentan chistes ¿Qué niño crees que las hará reír más?

- A. Oscar.
- B. Roberto
- C- Carlos
- D. Pablo.
- E. Pepe.

Lee atentamente:

Para la fiesta mayor de mi pueblo la comisión de fiestas quiere adornar las calles con estrellas luminosas.

Cada estrella tiene 2 bombillas blancas, el doble de azules, 3 verdes, 1 roja y en el centro la amarilla. En la calle Mayor quieren poner 8 estrellas y en la calle de la Fuente la mitad.

12. ¿Cuántas bombillas necesitamos para cada estrella?

- A. 5
- B. 7
- C. 9
- D. 10
- E. 11

13. ¿Cuántas bombillas rojas faltan para adornar la calle de la Fuente?

- A. 2
- B. 3
- C. 4
- D. 6
- E. 8

14. ¿De qué color pondremos más bombillas para adornar las dos calles?
- A. Azul
  - B. Rojo
  - C. Amarillo
  - D. Blanco
  - E. Verde

Lee atentamente:

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente, como el jurel o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos.

La trucha, el barbo y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos.

Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.

15. ¿Qué quiere decir que el jurel o el atún son marinos?
- A. Que son de color azul marino.
  - B. Que son buenos marineros.
  - C. Que viven en el mar.
  - D. Que viven en el río.
  - E. Que son de agua dulce.
16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?
- A. Esconderse en un agujero de las rocas.
  - B. Ponerse detrás de unas algas.
  - C. Nadar muy deprisa.
  - D. Camuflarse en la arena.
  - E. Atacar a sus enemigos.
17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?
- A. En los ríos.
  - B. En el mar.
  - C. En el río y en el mar.
  - D. En el fondo del mar.
  - E. En el fondo del río.
18. Según el texto, ¿qué clasificación de peces crees que es más apropiada?
- A. De mar - de río - marinos
  - B. Planos - redondos - alargados
  - C. De mar - sardinas - atunes
  - D. De playa - de río - de costa
  - E. De mar - de río - de mar y río

Lee atentamente:

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta de que ha entrado un duendecillo en su habitación. El duendecillo da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duendecillo a Juana?
- A. Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada.
  - B. Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto.
  - C. Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos.
  - D. Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto.
  - E. Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada.
20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?
- A. Para que no se le caigan los polvos.
  - B. Para que no vea que se acerca.
  - C. Porque le da miedo.
  - D. Porque le aprietan los zapatos.
  - E. Para que no se despierte.
21. ¿Qué quiere decir "hurgar en los bolsillos"?
- A. Tener los bolsillos agujereados.
  - B. Mirar qué encuentra en los bolsillos.
  - C. Calentarse las manos en los bolsillos.
  - D. Mirar si tiene bolsillos.
  - E. Tener muchos bolsillos

Lee atentamente:

El Río Amazonas atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de barro. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra. Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del Amazonas.

22. ¿Cómo se formó el delta de este río?
- A. Por la fuerza del agua.
  - B. Por la acumulación del barro.
  - C. Por el color de las tierras que atraviesa.
  - D. Por las curvas del curso final.
  - E. Por el color amarillento del agua.

23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?
- A. Bien regadas y con plantas.
  - B. Muy pobladas de ciudades.
  - C. Campos de cultivo con muchos árboles.
  - D. Pobres y con poca vegetación.
  - E. Montañas y con mucha vegetación.
24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?
- A. Cristalina
  - B. Limpia
  - C. Clara
  - D. Fangosa
  - E. Transparente
25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?
- A. Los ríos de América.
  - B. El delta de los ríos.
  - C. La fuerza del agua.
  - D. El nacimiento del Amazonas.
  - E. El delta del Amazonas.

Lee atentamente:

Era un niño que soñaba  
un caballo de cartón.  
Abrió los ojos el niño  
y el caballito no vio.  
Con un caballito blanco  
el niño volvió a soñar;  
¡Ahora no te escaparás!  
Apenas lo hubo cogido,  
el niño se despertó.  
Tenía el puño cerrado.  
¡El caballito voló!  
Quedose el niño muy serio  
pensando que no es verdad  
un caballito soñado.  
Y ya no volvió a soñar...

**Antonio Machado**

26. ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado al despertarse?
- A. Porque es taba muy enfadado.
  - B. Porque se durmió así.
  - C. Porque estaba ansioso
  - D. Para que no se escapara el sueño.
  - E. Para concentrarse mejor.
27. En la poesía, ¿Qué significa “el caballito voló”?
- A. Que echó a volar.
  - B. Que no era real.
  - C. Que se lo quitaron.
  - D. Que se fue a otra parte.
  - E. Que marchó corriendo.
28. ¿Por qué no volvió a soñar?
- A. Porque estaba desilusionado.
  - B. Porque no le venía el sueño.
  - C. Porque tenía pesadillas.
  - D. Porque se repetía el sueño.
  - E. Porque se despertaba a menudo.



## ANEXO 5: FICHA TECNICA DEL INSTRUMENTO

### Instrumentos de investigación

El instrumento que ha permitido recolectar la información ha sido el cuestionario de comprensión lectora ACL-4, el cual se describe a continuación:

Ficha Técnica:

Nombre: Cuestionario de Comprensión Lectora ACL-4

Autores: Catalá, Catalá, Molina y Monclús

Año: 2001

Muestra: 604 alumnos y alumnas

Aplicación: Alumnos del cuarto grado de educación primaria

Administración: Individual y colectiva

Duración: 50 minutos

Propósito: Conocer el nivel de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto nivel de aprendizaje

**Descripción del instrumento:** El cuestionario tiene 28 ítems y 8 textos seguidos de 3 a 5 preguntas cada uno aproximadamente, las cuales están referidas al texto que le corresponde y que están orientados a conocer el nivel de comprensión lectora literal (9 preguntas), inferencial (12 preguntas), reorganizativa (4 preguntas) y crítica (3 preguntas) de los alumnos.

El alumno debe leer y contestar llenando la hoja de respuestas que la prueba tiene.

Los ítems tienen entre 3 a 5 alternativas de respuesta, de las que sólo una de ellas es la respuesta correcta.

El cuestionario fue creado tomando como base la Taxonomía de Barret, (Catalá,Catalá, Molina y Monclús,, 2001) el cual menciona tres niveles de comprensión lectora:

a. **El nivel explícito:** Está organizado en dos sub–niveles que van desde un mayor apego al texto hasta una mayor actividad personal del lector. Estos sub-niveles son los siguientes: a) Comprensión literal, y b) Reorganización.

**Comprensión literal.** Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se divide en reconocimiento y recuerdo.

Reconocimiento consiste en la localización e identificación de elementos del texto; y recuerdo, requiere que el estudiante cite de memoria hechos, época, lugar, ideas, etc., claramente expresadas en el texto.

**Reorganización.** Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis.

b. **El nivel implícito (comprensión inferencial):** Requiere que el estudiante use las ideas explícitamente planteadas en el texto en conjunto con su experiencia personal como base para formular conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente. Esta comprensión debe estimularse con la lectura frecuente.

c. Nivel valorativo: Aquí se encuentran dos sub- niveles: Lectura crítica y apreciación.

**Lectura crítica.** Requiere que el lector emita juicios valorativos, comparando ideas presentadas en el texto con criterios externos a él.

Apreciación. Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector, en el cual incluye el conocimiento y la respuesta emocional al texto.

### **Validez y confiabilidad.**

Validez y confiabilidad del instrumento original. La validez del cuestionario se ha obtenido mediante la validez de contenido, el cual se trató de un esfuerzo global en la construcción de los ítems, siguiendo unas pautas establecidas, para lo cual consideraron que, si una prueba ha superado el análisis de ítems y es fiable, entonces el contenido de sus ítems queda en cierto modo validado.

También para el criterio de validez se ha obtenido comparando los resultados del cuestionario ACL 4, con la valoración de los maestros, en el cual se obtuvo un coeficiente de 0.64.

En cuanto a la confiabilidad, los autores de la prueba examinaron un total de 3,980 entre niños y niñas de escuelas públicas y privadas, en forma global, pero el procedimiento estuvo dirigido a la realización de 6 pruebas. En el caso del ACL 4 el número de examinados fue de 604 obteniendo un coeficiente de confiabilidad de 0.831, obtenido a través del estadístico KR-20. Demostrando en ambos casos que es una prueba válida y confiable.

**Validez y confiabilidad ACL-4 (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001)**

<b>Indicador</b>	<b>Resultados</b>
Número de alternativas	5
Número de ítems	28
Ítems seleccionados	28
Muestra de examinados	604
Varianza media	0.200
Varianza máxima	0.250
Media	17.447
Desviación estándar	5.313
Puntuación mínima	3
Puntuación máxima	27
Fiabilidad de Kuder Richardson, 20	0,831
Asimetría	-0.464
Ajuste Chi-cuadrado	40.678

**Baremos de la Prueba**

<b>Nivel</b>	<b>Literal</b>	<b>Reorganizacional</b>	<b>Inferencial</b>	<b>Critica</b>	<b>Comprensión Lectora</b>
<b>Bajo</b>	<b>0-3</b>	<b>0-1</b>	<b>0-4</b>	<b>0-1</b>	<b>0-9</b>
<b>Medio</b>	<b>4-6</b>	<b>2-3</b>	<b>5-8</b>	<b>1-2</b>	<b>10-19</b>
<b>Alto</b>	<b>7-9</b>	<b>4-5</b>	<b>9-12</b>	<b>2-3</b>	<b>20-28</b>

**Clasificación de los ítems según los componentes de la comprensión**

<b>Dimensiones</b>	<b>ítems</b>
Literal	05, 06, 07, 15, 16, 19, 22, 23, 24
Reorganizacional	08, 18, 25, 28
Inferencial	03, 04, 09, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27
Critica	01, 02, 10

## ANEXO 6: BASE DE DATOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

### PRE- TEST – GRUPO CONTROL - COMPRENSION LECTORA

NIVEL LITERAL										NIVEL REORGANIZACIONAL					NIVEL INFERENCIAL										NIVEL CRITICA				PUNTAJE			
P5	P6	P7	P15	P16	P19	P22	P23	P24	NL	P8	P18	P25	P28	NR	P3	P4	P9	P11	P12	P13	P14	P17	P20	P21	P26	P27	NI	P1	P2	P10	NC	TOTAL
0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	5	0	0	0	0	8
0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	0	2	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	7	0	0	1	1	12
1	1	0	0	1	0	0	0	1	4	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	6	0	0	0	0	11
1	0	1	0	0	0	1	0	1	4	1	1	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	2	11
1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	5	0	0	0	0	13
1	0	0	0	1	1	0	1	1	5	1	0	1	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	5	1	0	1	2	14
1	1	0	1	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4	0	0	1	1	10
0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	1	0	1	2	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	5	0	0	1	1	10
0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1	1	1	0	3	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	7	1	0	0	1	13
0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5	0	1	1	2	11
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	0	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	13
1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	10	1	1	0	2	20
1	0	0	1	0	1	0	0	1	4	1	1	1	1	4	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	6	1	0	0	1	15
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	0	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	1	13
1	0	0	1	0	1	0	0	1	4	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4	1	0	0	1	11
1	1	1	0	1	0	1	0	0	5	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	5	1	0	1	2	14
0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	1	1	3	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	4	0	1	1	2	11
0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	1	1	1	1	4	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	12
1	0	1	1	1	1	0	1	1	7	1	0	1	1	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	10	1	0	0	1	21
1	0	0	0	1	0	1	0	1	4	0	1	1	1	3	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	6	0	0	0	0	13
1	1	1	1	0	0	0	0	1	5	1	1	1	1	4	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	5	0	0	0	0	14
1	0	0	0	0	1	1	0	1	4	1	1	1	1	4	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	6	0	1	0	1	15
0	1	1	1	0	0	0	1	1	5	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	6	1	0	1	2	14
1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	9	0	0	1	1	15
1	1	1	1	0	1	1	0	0	6	0	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	1	1	0	2	21
0	1	0	1	1	0	0	1	1	5	1	1	0	0	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6	0	1	1	2	15
1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	5	1	0	0	1	14
1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	1	1	1	1	4	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	15
0	1	1	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	11	0	1	0	1	21
0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4	0	0	0	0	7

## POST- TEST – GRUPO CONTROL - COMPRENSION LECTORA

NIVEL LITERAL										NIVEL REORGANIZACIONAL					NIVEL INFERENCIAL											NIVEL CRITICA				PUNTAJE		
P5	P6	P7	P15	P16	P19	P22	P23	P24	NL	P8	P18	P25	P28	NR	P3	P4	P9	P11	P12	P13	P14	P17	P20	P21	P26	P27	N	P1	P2	P10	NC	TOTAL
1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	1	1	4	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	5	1	0	1	2	19
1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	1	0	1	0	2	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	7	0	0	1	1	18
1	1	0	0	1	0	0	0	1	4	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	6	0	0	0	0	11
1	0	1	0	0	0	1	0	1	4	1	1	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	2	11
1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	10	1	0	1	2	20
1	0	0	0	1	1	0	1	1	5	1	0	1	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	5	1	0	0	1	13
1	1	0	1	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4	0	0	1	1	10
0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	1	0	1	2	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	5	0	0	1	1	10
0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1	1	1	0	3	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	7	1	0	0	1	13
0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5	0	1	1	2	11
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	0	0	0	0	18
1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	10	1	1	0	2	22
1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	1	1	1	1	4	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	6	1	0	0	1	19
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	0	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	1	1	13
1	0	0	1	0	1	0	0	1	4	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4	1	0	0	1	11
1	1	1	0	1	0	1	0	0	5	1	0	0	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	10	1	0	1	2	19
0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	1	1	3	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	4	0	1	1	2	11
0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	9	0	0	0	0	17
1	0	1	1	1	1	0	1	1	7	1	0	1	1	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	10	1	0	0	1	21
1	0	0	0	1	0	1	0	1	4	0	1	1	1	3	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	6	1	0	1	2	15
1	1	1	1	0	0	0	0	1	5	1	1	1	1	4	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	5	0	0	0	0	14
1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	1	1	1	1	4	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	6	0	1	0	1	19
0	1	1	1	0	0	0	1	1	5	1	1	1	1	4	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	6	1	0	1	2	17
1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	9	0	0	1	1	15
1	1	1	1	0	1	1	0	0	6	0	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	1	1	0	2	21
0	1	0	1	1	0	0	1	1	5	1	1	0	0	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6	0	1	1	2	15
1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	5	1	0	0	1	14
1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	1	1	1	1	4	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	15
0	1	1	1	1	1	0	1	0	6	1	1	1	0	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	11	0	1	0	1	21
0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4	0	0	0	0	7

## PRE- TEST – GRUPO EXPERIMENTAL - COMPRENSION LECTORA

NIVEL LITERAL										NIVEL REORGANIZACIONAL					NIVEL INFERENCIAL										NIVEL CRITICA				PUNTAJE			
P5	P6	P7	P15	P16	P19	P22	P23	P24	NL	P8	P18	P25	P28	NR	P3	P4	P9	P11	P12	P13	P14	P17	P20	P21	P26	P27	NI	P1	P2	P10	NC	TOTAL
1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	1	0	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	6	0	0	0	0	11
0	0	1	0	1	0	0	0	1	3	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	6	0	0	1	1	11
1	1	0	0	1	0	0	0	1	4	0	1	0	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	10	0	1	0	1	17	
1	0	1	0	0	0	1	0	1	4	1	1	1	1	4	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4	1	1	0	2	14	
1	0	1	1	1	1	0	1	1	7	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	4	0	0	0	0	12
1	0	0	0	1	0	0	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	8	1	1	0	2	18
1	1	0	1	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	5	1	0	1	2	12	
0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	0	1	0	1	2	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	5	0	0	1	1	11	
0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	5	0	0	0	0	9
0	0	1	0	0	1	1	0	0	3	1	1	1	1	4	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5	1	0	0	1	13
1	1	0	0	0	0	1	0	1	4	1	1	1	0	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	1	0	1	2	18	
1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	1	0	0	1	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	8	0	0	0	0	17
1	0	0	1	0	1	0	0	1	4	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	9	1	0	0	1	17
0	0	0	1	1	0	0	0	1	3	1	1	1	1	4	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	5	0	0	1	1	13
1	0	0	1	0	1	0	0	1	4	1	1	1	1	4	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	4	1	0	0	1	13	
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	1	1	1	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	9	0	0	0	0	20	
0	1	0	1	0	0	1	0	0	3	1	1	1	1	4	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	4	0	1	1	2	13
0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	1	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	5	0	0	1	1	12	
0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	5	1	0	0	1	13
1	0	0	0	1	0	1	0	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10	1	1	0	2	20	
1	1	1	0	0	0	0	0	1	4	0	1	0	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	9	1	0	0	1	16	
1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	0	1	0	1	2	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	8	0	1	0	1	19
0	1	1	0	0	0	0	1	1	4	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	6	1	0	1	2	13
1	1	0	1	0	1	0	0	1	5	1	1	1	1	4	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	6	0	0	1	1	16
1	1	1	0	0	0	1	0	0	4	1	1	1	1	4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	9	1	1	0	2	19
1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	1	1	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10	1	0	1	2	22	
0	1	0	1	0	0	1	1	0	4	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	6	1	0	0	1	12
1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	0	1	1	0	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	8	1	0	0	1	18
0	1	1	0	0	1	0	1	0	4	1	0	1	0	2	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	5	0	1	0	1	12
0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	1	12	

## POST- TEST – GRUPO EXPERIMENTAL - COMPRENSION LECTORA

NIVEL LITERAL										NIVEL REORGANIZACIONAL					NIVEL INFERENCIAL										NIVEL CRITICA				PUNTAJE			
P5	P6	P7	P15	P16	P19	P22	P23	P24	NL	P8	P18	P25	P28	NR	P3	P4	P9	P11	P12	P13	P14	P17	P20	P21	P26	P27	NI	P1	P2	P10	NC	TOTAL
1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	1	0	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	6	1	1	1	3	18
1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	0	0	1	1	21
1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	1	1	1	1	4	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	6	1	1	1	3	21
1	0	1	0	0	0	1	0	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11	1	1	0	2	21
1	0	1	1	1	1	0	1	1	7	1	1	1	1	4	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	4	0	0	0	0	15
1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	1	1	0	2	26
1	1	0	1	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	5	1	0	1	2	12
0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	0	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11	0	0	1	1	17
1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	1	1	1	3	26
1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	4	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5	1	0	0	1	18
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10	1	0	1	2	23
1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	1	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	10	1	1	1	3	22
1	0	0	1	0	1	0	0	1	4	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	9	1	1	0	2	18
0	0	0	1	1	0	0	0	1	3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11	0	0	1	1	19	
1	1	1	1	1	1	0	0	1	7	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10	1	0	0	1	22	
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	1	1	1	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	9	0	0	0	0	20
1	1	0	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	0	1	1	2	23	
0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	1	1	1	1	4	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	5	1	0	1	2	15	
1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	0	0	1	2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10	1	0	0	1	21
1	0	0	0	1	0	1	0	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11	1	1	0	2	21	
1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	9	1	1	0	2	22	
1	1	0	1	1	1	1	1	1	8	0	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	10	0	1	0	1	21	
0	1	1	0	0	0	0	1	1	4	1	1	1	1	4	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	6	1	0	1	2	16	
1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	1	1	1	1	4	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10	1	1	1	3	24	
1	1	1	0	0	0	1	0	0	4	1	1	1	1	4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	9	1	1	0	2	19	
1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11	1	0	1	2	25	
1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	6	1	0	0	1	15	
1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	0	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	10	1	1	1	3	22	
0	1	1	0	0	1	0	1	0	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0	1	0	1	21	
0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	0	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	10	0	1	0	1	21	





- Prueba de Wilcoxon – Hipótesis General

**Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

*Rangos*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Resultado Post Test - Resultado Pre Test	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	27 <sup>b</sup>	14,00	378,00
	Empates	3 <sup>c</sup>		
	Total	30		

a. Resultado Post Test < Resultado Pre Test  
 b. Resultado Post Test > Resultado Pre Test  
 c. Resultado Post Test = Resultado Pre Test

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Resultado Post Test - Resultado Pre Test
Z	-4,548 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

- Prueba de Wilcoxon – Hipótesis Especifica 1

**Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

*Rangos*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Literal - Pre Test Literal	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	14 <sup>b</sup>	7,50	105,00
	Empates	16 <sup>c</sup>		
	Total	30		

a. Post Test Literal < Pre Test Literal  
 b. Post Test Literal > Pre Test Literal  
 c. Post Test Literal = Pre Test Literal

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Literal - Pre Test Literal
Z	-3,324 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon  
 b. Se basa en rangos negativos.

- Prueba de Wilcoxon – Hipótesis Especifica 2

**Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

*Rangos*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Reorganizational - Pre Test Reorganizational	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	8 <sup>b</sup>	4,50	36,00
	Empates	22 <sup>c</sup>		
	Total	30		

a. Post Test Reorganizational < Pre Test Reorganizational  
 b. Post Test Reorganizational > Pre Test Reorganizational  
 c. Post Test Reorganizational = Pre Test Reorganizational

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Reorganizational - Pre Test Reorganizational
Z	-2,588 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,010

- Prueba de Wilcoxon – Hipótesis Especifica 3

**Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

*Rangos*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Inferencial - Pre Test Inferencial	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	18 <sup>b</sup>	9,50	171,00
	Empates	12 <sup>c</sup>		
	Total	30		

a. Post Test Inferencial < Pre Test Inferencial  
 b. Post Test Inferencial > Pre Test Inferencial  
 c. Post Test Inferencial = Pre Test Inferencial

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Inferencial - Pre Test Inferencial
Z	-3,742 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

- Prueba de Wilcoxon – Hipótesis Especifica 4

**Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

*Rangos*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Critica - Pre Test Critica	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	9 <sup>b</sup>	5,00	45,00
	Empates	21 <sup>c</sup>		
	Total	30		

a. Post Test Critica < Pre Test Critica  
 b. Post Test Critica > Pre Test Critica  
 c. Post Test Critica = Pre Test Critica

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>*

	Post Test Critica - Pre Test Critica
Z	-2,694 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,007

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

## ANEXO 8: PRUEBA DE NORMALIDAD

		<b>Shapiro-Wilk</b>		
		<b>Estadístico</b>	<b>GI</b>	<b>P-valor</b>
<b>Comprensión</b>	Pre Test	0.920	30	0.026
<b>Lectora</b>	Post Test	0.958	30	0.003
<b>Dimensión</b>	Pre Test	0.810	30	0.000
<b>Literal</b>	Post Test	0.815	30	0.000
<b>Dimensión</b>	Pre Test	0.805	30	0.000
<b>Reorganizacional</b>	Post Test	0.708	30	0.000
<b>Dimensión</b>	Pre Test	0.862	30	0.001
<b>Inferencial</b>	Post Test	0.853	30	0.001
<b>Dimensión</b>	Pre Test	0.799	30	0.000
<b>Critica</b>	Post Test	0.874	30	0.002

## ANEXO 9: CARTA DE PRESENTACIÓN, AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA Y AUTORIZACION DE LOS PADRES DE FAMILIA



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"  
"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 12 de agosto de 2022

Carta P. 0946-2022-UCV-VA-EPG-F01/J

Magister

Irma Agurto Delgado

Director

I.E 5022 Francisco Izquierdo Ríos

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ROBLES GALLEGOS, NADIA LUZ; identificada con DNI N° 08164032 y con código de matrícula N° 7000324973; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria en una institución educativa del Callao, 2022**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador ROBLES GALLEGOS, NADIA LUZ asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



  
Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda  
Jefa  
Escuela de Posgrado UCV  
Filial Lima Campus Los Olivos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5022  
"FRANCISCO IZQUIERDO RÍOS"

COD. MOD. N° 0207951 - PRIMARIA

COD. MOD. N° 0582833 - SECUNDARIA

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Bellavista, 17 de agosto del 2022

**OFICIO N° 099-2022-I.E."FIR"**

Dra..

Estrella A. Esquiagola Aranda

Jefa - Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo

Presente.-

**ASUNTO :** AUTORIZA APLICAR EL PROGRAMA DE  
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA  
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

**REF. :** Carta P. 0946-2022-UCV-VA-EPG-F01/J

Reciba a través del presente, el cordial saludo de la IE. N° 5022 "Francisco Izquierdo Ríos", que me honro en dirigir.

Asimismo, hago de su conocimiento que la Dirección a mi cargo Autoriza a la Docente ROBLES GALLEOS, Nadia Luz, con DNI N° 08164032 con Código de matrícula 7000324973, para aplicar el Programa de Estrategias Metacognitivas para Mejorar la Comprensión Lectora en estudiantes del Nivel Primaria, a desarrollar en el horario de Clase de la sección a su cargo.

Hago propicia la oportunidad para reiterarle las muestras de mi estima personal.

Atentamente,

18/08/2022.







I.E. 5022  
Francisco Izquierdo Ríos



Señores padres de familia:

Por medio de la presente reciban un cordial saludo, les informo que durante esta experiencia de aprendizaje nuestros niños y niñas de cuarto grado participaron en el "**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora**" denominada "**Leo y comprendo**", se llevará a cabo dentro de nuestras sesiones de aprendizaje programadas en nuestro horario de clases, este taller tiene como objetivo **mejorar y reforzar la comprensión lectora** en nuestros estudiantes.

Este programa es parte de una investigación pedagógica que estoy realizando actualmente en la universidad Cesar Vallejo para obtener el grado de Maestría, por tal motivo solicito su autorización y consentimiento para la participación de su menor hijo.

Yo, Cesar A. Vargas Echouique con DNI N° 257972053  
doy mi autorización para que mi menor hijo(a) Cesar A. Vargas Flores  
participe en el programa de comprensión lectora.

Firma

Callao, agosto 2022.

Profesora Nadia Robles Gallegos.



I.E. 5022  
Francisco Izquierdo Ríos



Señores padres de familia:

Por medio de la presente reciban un cordial saludo, les informo que durante esta experiencia de aprendizaje nuestros niños y niñas de cuarto grado participaron en el "**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora**" denominada "**Leo y comprendo**", se llevará a cabo dentro de nuestras sesiones de aprendizaje programadas en nuestro horario de clases, este taller tiene como objetivo **mejorar y reforzar la comprensión lectora** en nuestros estudiantes.

Este programa es parte de una investigación pedagógica que estoy realizando actualmente en la universidad Cesar Vallejo para obtener el grado de Maestría, por tal motivo solicito su autorización y consentimiento para la participación de su menor hijo.

Yo, Janya Salas Rojas, con DNI N° 44849108  
doy mi autorización para que mi menor hijo(a) Adriana Cardenas S.  
participe en el programa de comprensión lectora.

Firma

Callao, agosto 2022.

Profesora Nadia Robles Gallegos.





I.E. 5022  
Francisco Izquierdo Rios



Señores padres de familia:

Por medio de la presente reciban un cordial saludo, les informo que durante esta experiencia de aprendizaje nuestros niños y niñas de cuarto grado participaron en el "**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora**" denominada "**Leo y comprendo**", se llevará a cabo dentro de nuestras sesiones de aprendizaje programadas en nuestro horario de clases, este taller tiene como objetivo **mejorar y reforzar la comprensión lectora** en nuestros estudiantes.

Este programa es parte de una investigación pedagógica que estoy realizando actualmente en la universidad Cesar Vallejo para obtener el grado de Maestría, por tal motivo solicito su autorización y consentimiento para la participación de su menor hijo.

Yo, Celina Hargot Sandoval Quispe, con DNI N° 25831269  
doy mi autorización para que mi menor hijo(a) Mateo Salvador Adamez Sandoval  
participe en el programa de comprensión lectora.

  
Firma

Callao, agosto 2022.

Profesora Nadia Robles Gallegos.



I.E. 5022  
Francisco Izquierdo Rios



Señores padres de familia:

Por medio de la presente reciban un cordial saludo, les informo que durante esta experiencia de aprendizaje nuestros niños y niñas de cuarto grado participaron en el "**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora**" denominada "**Leo y comprendo**", se llevará a cabo dentro de nuestras sesiones de aprendizaje programadas en nuestro horario de clases, este taller tiene como **objetivo mejorar y reforzar la comprensión lectora** en nuestros estudiantes.

Este programa es parte de una investigación pedagógica que estoy realizando actualmente en la universidad Cesar Vallejo para obtener el grado de Maestría, por tal motivo solicito su autorización y consentimiento para la participación de su menor hijo.

Yo, Jennifer Marcos León, con DNI N° 47913767  
doy mi autorización para que mi menor hijo(a) JOANI VALENIA RAMOS MARCOS  
participe en el programa de comprensión lectora.

  
Firma

Callao, agosto 2022.

Profesora Nadia Robles Gallegos.

**ANEXO 10: ENTREVISTA A LA SUBDIRECTORA DEL NIVEL PRIMARIA DE LA I.E 5022 FRANCISCO IZQUIERDO RÍOS**

Entrevista a directivos de la I.E 5022 Francisco Izquierdo Ríos

Nombre del directivo: *Janett Montero Cadenillas*

Cargo: *Subdirectora del nivel primaria*

Entrevistador: *Nadia Robles Gallegos*

1.- ¿Qué estrategias usaron durante el 2020 y 2021?

*Se uso diversas estrategias como: crear nuestra página web, crear el classroom, clases en línea usando el Meet y el zoom, grupos de Whats app hasta la impresión de fichas para los estudiantes con necesidades.*

2.- ¿Qué dificultades tuvieron durante la época de la pandemia?

*Entre la principal dificultad, tuvimos el ausentismo de muchos estudiantes durante el 2020, también la conexión del internet no solo para los estudiantes sino también para los docentes.*

3.- En el año 2020 y 2021 ¿Cómo evaluaron la competencia comprende textos escritos?

*Se realizaron pruebas en línea con el formulario google, también se pedían videos donde los estudiantes narraban lo que entendían de la lectura.*

4.- ¿Qué porcentaje de estudiantes matriculados participaron activamente durante el periodo 2020 y 2021?

*Durante el 2020 fue un año muy crítico ya que tuvimos una gran deserción escolar casi el 60% de ausentismo. Pero en el 2021 logramos concientizar a las familias, la asistencia y participación*



de los estudiantes aumentó, en el 2021 participaron alrededor del 65% entregando sus evidencias.

5.- Desde su perspectiva ¿Cree usted que en la región Callao la competencia Comprende textos escritos ha mejorado o no?

Durante este tiempo de pandemia, no creo que haya mejorado, y eso lo hemos evidenciado la mayoría de las instituciones al tomar la evaluación de entrada (diagnóstica) de lectura, donde se ve un descenso en las cifras comparando con el 2019.

6.- Según su prueba diagnóstica de lectura ¿En que nivel se encuentran los estudiantes?

En el III ciclo la mayoría se encuentra en inicio, el IV ciclo casi el 50% está en inicio y el 25% en proceso, y en el V ciclo tenemos un 40% en inicio y 30% en proceso y 30% en logrado.

7.- ¿Qué estrategias aplicaron como I.E para mejorar la comprensión lectora?

Como institución educativa nos hemos puesto la meta que el 100% de nuestros estudiantes logren eficientemente la comprensión lectora, los docentes aplicaron diversas estrategias para lograrlo.

Callao 22 de Junio, 2022



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, JARAMILLO OSTOS, DENNIS FERNANDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "**Programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria en una institución educativa del Callao, 2022**", cuyo autor es Robles Gallegos, Nadia Luz (ORCID: 0000-0001-7769-343X) constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido de 22.00% , y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Lima, 20 de noviembre de 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
JARAMILLO OSTOS, DENNIS FERNANDO DNI: 10754317 ORCID 0000-0003-0432-7855	