



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Programa estrategias metacomprendivas para mejorar la
comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de
primaria, Cartavio 2019**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctor en Educación**

AUTOR:

Culqui Casana, Grover Wilker (ORCID: 0000-0002-0670-6739)

ASESORA:

Dra. Merino Salazar, Teresita del Rosario (ORCID: 0000-0001-8700-1441)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

TRUJILLO – PERÚ

2020

Dedicatoria

A Dios, quien jamás me alejado su protección, además de bendecirme estar junto a mis padres, esposa e hijo y seres queridos; brindándome su apoyo incondicional en todo momento. Razón suficiente para seguir creciendo en la vida personal y profesional y éste trabajo es para todos mis seres queridos, porque ello representa mucho sacrificio y perseverancia constante en la presentación del informe doctoral.

Grover.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo y en especial a la Escuela de Posgrado: Programa Académico de Doctorado en Educación por su formación de calidad y a todos los docentes que nos brindaron sus conocimientos y experiencias para ser de nosotros mejores profesionales.

A la asesora Dra. Teresita del Rosario Merino Salazar por su apoyo constante y muestra de gran profesionalismo en la culminación de la tesis.

A la Institución Educativa N° 81585 Sagrado Corazón de Jesús – Cartavio y a su Director Félix Enrique García Márquez, quien me apoyo en todo momento para aplicar el Programa.

A las docentes del segundo grado “A” y segundo grado “B”, padres de familia, como también a los estudiantes que participaron del Programa de forma activa y responsable. A todos ellos mi gratitud infinita.

Grover.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	28
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	28
3.2. Variables y operacionalización	29
3.3. Población, muestra y muestreo	29
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.5. Procedimiento	32
3.6. Método de análisis de datos	33
3.7. Aspectos éticos	33
IV. DISCUSIÓN.....	52
V. CONCLUSIONES.....	56
VI. RECOMENDACIONES.....	57
VII. PROPUESTA	58
REFERENCIAS	60
ANEXOS.....	67

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población	29
Tabla 2. Distribución de la muestra	30
Tabla 3. Variables, técnicas e instrumentos	31
Tabla 4. Nivel de comprensión en el pre test y pos test de los grupos	36
Tabla 5. Nivel de significancia en el pre test y pos test de los grupos	38
Tabla 6. Nivel literal en el pre test y pos test de los grupos	39
Tabla 7. Nivel inferencial en el pre test y pos test de los grupos	40
Tabla 8. Nivel crítico en el pre test y pos test de los grupos	41
Tabla 9. Prueba de normalidad	43
Tabla 10. Prueba U variable comprensión lectora en el pre test	44
Tabla 11. Prueba U variable comprensión lectora en el pos test	44
Tabla 12. Prueba Wilcoxon variable comprensión lectora en el pre test	45
Tabla 13. Prueba Wilcoxon variable comprensión lectora en el pos test	45
Tabla 14. Prueba U dimensión literal en el pre test	46
Tabla 15. Prueba U dimensión literal en el pos test	46
Tabla 16. Prueba Wilcoxon dimensión literal en el pre test	47
Tabla 17. Prueba Wilcoxon dimensión literal en el pos test	47
Tabla 18. Prueba U dimensión inferencial en el pre test	48
Tabla 19. Prueba U dimensión inferencial en el pos test	48
Tabla 20. Prueba Wilcoxon dimensión inferencial en el pre test	49
Tabla 21. Prueba Wilcoxon dimensión inferencial en el pos test	49
Tabla 22. Prueba U dimensión crítico en el pre test	50
Tabla 23. Prueba U dimensión crítico en el pos test	50
Tabla 24. Prueba Wilcoxon dimensión crítico en el pre test	51
Tabla 25. Prueba Wilcoxon dimensión crítico en el post test	51

Índice de gráficos

Gráfico 1	Nivel de la dimensión literal en el pre test y pos test	35
Gráfico 2	Nivel de la dimensión inferencial en el pre test y pos test	38
Gráfico 3	Nivel de la dimensión crítico en el pre test y pos test	40

Resumen

Hoy en día existe el desasosiego tenaz de investigadores y docentes por mejorar la comprensión lectora; en ese sentido, el presente estudio buscó demostrar que el programa estrategias metacomprendivas mejora la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de primaria en la I.E N° 81585 – Cartavio, 2019.

El tipo de investigación fue aplicada con diseño cuasi experimental, se utilizó el muestreo no probabilístico intencional (conveniencia), para seleccionar la muestra, siendo 30 estudiantes para grupo experimental y control. El programa se sostiene, en las seis estrategias metacomprendivas propuesta por Maribeth Schmitt (1990), como también las teorías de Piaget, Vigotsky y Ausubel. La técnica empleada para medir la comprensión lectora fue la encuesta, y el instrumento un cuestionario, que se validó a través de juicio de expertos y para dar la confiabilidad, se aplicó la prueba Kuder Richardson, siendo el índice de confiabilidad 0.845.

Los resultados demuestran que antes de aplicarse el Programa, los grupos de estudio presentaron una situación parecida ((U-Mann Whitney=365,00 y $p= 0.200$), pero luego de aplicarse el Programa, se evidenció mejoras en el grupo experimental, obteniendo (U-Mann-Whitney=12,500 y $p=0.000$). Confirmando que el Programa, mejora significativamente la comprensión lectora.

Palabras claves: Estrategias, comprensión, programa, lectura.

Abstract

Today there is a tenacious restlessness of researchers and teachers to improve reading comprehension; In this sense, the present study sought to demonstrate that the metacomprehensive strategies program improves reading comprehension in students of the second grade of primary school in the EI N ° 81585 - Cartavio, 2019.

The type of research was applied with a quasi-experimental design, intentional non-probability sampling (convenience) was used to select the sample, with 30 students being in the experimental and control groups. The program is sustained, in the six metacomprehensive strategies proposed by Maribeth Schmitt (1990), as well as the theories of Piaget, Vigotsky and Ausubel. The technique used to measure reading comprehension was the survey, and the instrument a questionnaire, which was validated through expert judgment and to give reliability, the Kuder Richardson test was applied, with the reliability index being 0.845.

The results show that before applying the Program, the study groups presented a similar situation ((U-Mann Whitney = 365.00 and $p = 0.200$), but after applying the Program, improvements were evident in the experimental group, obtaining (U-Mann-Whitney = 12,500 and $p = 0.000$) Confirming that the Program significantly improves reading comprehension.

Keywords: Strategies, comprehension, program, reading.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema educativo peruano viene desarrollando una educación por competencias, impulsado a mejorar y generar grandes cambios en el escenario pedagógico, sin embargo, se sigue evidenciando malos resultados en comprensión lectora, exhibiéndose como una anomalía que necesita atención inmediata por parte del Ministerio de Educación. En ese contexto, el informe Pisa 2018 corrobora lo manifestado, en donde Perú participó entre 76 países del mundo y logró ubicarse en el orden 64 con 401 puntos, similares resultados obtuvo en el informe Pisa 2015, entre 70 países participantes ocupó el orden 64 con 398 puntos. Si hacemos un parangón de ambos resultados, se puede concluir que no hay un avance significativo en lectura.

Lo expresado anteriormente, demuestra a grandes rasgos, la ausencia de un trabajo serio de lectura en la educación básica regular; limitándose que el estudiante adquiera habilidades para leer y no está desarrollando habilidades y estrategias para formar buenos lectores. Al respecto Lluch y Sánchez-García (2017) aprender a leer es mucho más que identificar letras y palabras, es saber entender literalmente las proposiciones de un texto; justamente en el marco teórico de PISA la competencia lectora denota comprender, emplear, reflexionar al involucrarse con textos sencillos y complejos que conlleve a la consecución de objetivos, fomentar conocimientos, potenciando personas y contribuyendo en la sociedad.

En su afán de revertir estos malos resultados El Ministerio de Educación, viene aplicando evaluaciones censales y muestrales en matemática y lectura, tanto en el nivel primario y secundario. Al respecto la Evaluación Censal (ECE) informó, entre 2016 y 2018, los estudiantes de segundo grado con nivel satisfactorio en lectura disminuyó de 46,4%. a 37,8%, es decir obtuvo una caída de 8,6 puntos porcentuales, evidenciándose un descenso en lectura. Estos resultados es un indicador que las políticas adoptadas e implementadas en el contexto educativo, no son suficiente, se requiere el compromiso del docente y familia. Estos resultados en lectura no son indiferentes en los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E N° 81585 – Cartavio. En

las evaluaciones ECE, dan a conocer, entre 2015 y 2016, la proporción de estudiantes en el nivel satisfactorio bajó de 40,3 % a 29.9 %, lo que demuestra que la tendencia es descendente en un 10.4%. Esta situación viene impactando negativamente en el aprendizaje escolar y si no se actúa rápido y eficientemente vamos a seguir con bajos puntajes en las pruebas internacionales, nacionales y locales. En ese sentido Salgado et al. (2020) precisa que para revertir estos malos resultados, es necesario promover en las escuelas programas o talleres, cuyo propósito sea desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas, que les permita reflexionar a los estudiantes sobre su proceso lector y para lograrlo, el maestro debe contar con una diversidad de recursos en el trabajo de aula.

Todo lo descrito anteriormente debe llevarnos a una profunda reflexión, sobre las dificultades que tienen los estudiantes al leer y comprender textos. Al respecto De-La-Peña y Ballell (2019) precisan que el desarrollo de habilidades lectoras debe ser prioridad y que el maestro debe potenciarlos desde el aula, para conseguir un buen nivel de comprensión. Los lectores competentes son aquellos que cuentan con estrategias pertinentes para enfrentar la diversidad de textos. (Puente et al.2019)

Los resultados desfavorables en lectura, es lo que motivo a realizar el presente estudio y dar solución al problema presentado dentro de la institución educativa de Cartavio; llegándose a constatar a través de conversatorios y sesiones compartidas que, los estudiantes de segundo grado tienen dificultad para comprender diversos tipos de textos y que el docente no utiliza estrategias variadas. González y Cardenas (2020) manifiestan que la aplicación de diversas estrategias metacognitivas favorece relacionar los conocimientos previos y asegura el éxito de lograr aprendizajes nuevos y significativos; potenciando las habilidades lectoras a la hora de leer, logrando tener así, lectores autónomos y críticos en el aula. En ese sentido se crea la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas y metacomprendivas desde los primeros grados de nivel primario. Por eso, considere una alternativa viable, diseñar la aplicación de un programa de estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria. En

función al contexto anterior, la formulación de la interrogante de estudio quedó expresado del siguiente modo:

¿Cuál es el efecto del Programa de Estrategias Metacomprendivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E N° 81585 – Cartavio, 2019?

El presente estudio se justifica teóricamente, porque la investigación se fundamenta en teorías y enfoques que ayudan a explicar el bajo nivel de comprensión lectora, como también reorientar el trabajo docente, con un programa de estrategias metacomprendivas que ayude al estudiante a desarrollar sus habilidades lectoras; incrementando su rendimiento académico, no solo en el área de comunicación, sino también en las demás áreas.

En el aspecto metodológico, la investigación desarrolló un programa, que ayudó al docente a incorporar en su metodología de enseñanza estrategias metacomprendivas, que potencien los procesos cognitivos, como también los metacognitivos, al interaccionar con diversos tipos de texto y formato; desarrollando en ellos habilidades lectoras insuficientes que tenían antes del programa y que después se fueron internalizándose alcanzando niveles óptimos de comprensión,

Asimismo, en el aspecto práctico, contempló el entrenamiento de lectura; aplicando diversas estrategias metacomprendivas, para comprender los tipos de textos tales como: narrativos, informativos, instructivos y argumentativos propuestos por el Ministerio de Educación en las Evaluaciones Censales (ECE), con el fin de incrementar su capacidad de entendimiento literal, inferencial y crítico y convertirlos en lectores eficaces y competentes que puedan desenvolverse en el aula como fuera de ella. Además, el presente estudio se consideró relevante porque, investigó un problema de índole educativo, que viene agudizándose y afectando el rendimiento en el área. Es por ello que se buscó a través de un programa de estrategias metacomprendivas mejorar el proceso lector de los estudiantes en comunicación. Y por último, se consideró que el estudio tuvo un impacto social, porque logró involucrar en el programa al director, docentes y padres de familia, con el firme propósito de formar

buenos lectores en el aula.

En lo concerniente al objetivo general se enuncia a continuación: Demostrar que el Programa Estrategias Metacomprendivas mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019.

Con relación a lo anterior se esboza los objetivos específicos:

OE1. Identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019; mediante la aplicación del pre test y pos test al grupo control y al grupo experimental.

OE2. Identificar el nivel en cada una de sus dimensiones de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E N° 81585 - Cartavio, 2019; con la aplicación del pre test y post test al grupo control y al grupo experimental.

OE3. Determinar el efecto del programa estrategias metacomprendivas en la dimensión literal de los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019.

OE4. Determinar el efecto del programa estrategias metacomprendivas en la dimensión inferencial de los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019.

OE5. Determinar el efecto del programa estrategias metacomprendivas en la dimensión crítica de los estudiantes del 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019.

Con respecto a la hipótesis, se enuncian a las siguientes:

General: La hipótesis alterna es, H_i : Programa Estrategias Metacomprendivas mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019. Su Hipótesis nula es, H_o : El Programa Estrategias Metacomprendivas no mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado de primaria de la I.E. N° 81585 - Cartavio, 2019.

II. MARCO TEÓRICO

En relación al estudio se han encontrado algunos antecedentes en Valencia – España, Rello, J. (2017). Desarrolló la tesis doctoral titulada “Mejorar la comprensión lectora aplicando modelos interactivos de lectura”. En este estudio se planteó como objetivo profundizar en el análisis de las variables intervinientes en la mejora de la comprensión de textos escritos al terminar el nivel primario.

El enfoque que orientó el desarrollo de este estudio fue el cuantitativo, asimismo, presento un diseño cuasi experimental. La muestra seleccionada estuvo integrada por estudiantes de quinto y sexto: Los estudiantes del grupo experimental fueron 104, (62 niños y 42 niñas) y los del grupo control fueron 90, (62 niños y 28 niñas). Los instrumentos utilizados fueron: Escala de inteligencia de Wechsler y PROLEC-SE. Con los cuales llegó, entre otras, a la siguiente conclusión: Las estrategias cognitivas y metacognitivas aumentan significativamente los niveles lectores de los estudiantes, siendo indispensable para ello el empleo de metodologías de enseñanza grupal e individual. Todo ello con el propósito de empoderar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias lectoras. Por otra parte, en este estudio se señala que las estrategias que contribuyen a un buen nivel de comprensión lectora son: relectura, parafraseo, síntesis, aplicación de inferencias y el reconocimiento de ideas principales.

En España, Esteban, A. (2017) en su artículo “Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria”. Revista Fuentes. Se planteó como propósito, la evaluación y análisis del grado de comprensión lectora de estudiantes del nivel primario. Dicha investigación se realizó bajo la metodología cualitativa y el diseño del estudio de casos, utilizó el muestreo intencional o por juicio, que trabajo con una muestra total de 25 estudiantes, los cuales se distribuyeron en tres grupos: 7 segundo curso, 10 cuarto y 8 de sexto. Las edades de los investigados fluctúan entre 7 y 12 años. El instrumento ha sido elaborado por la Agencia Andaluza que mide tres niveles de comprensión: localización directa, inferencial e identificación de la idea general. Los resultados obtenidos muestran que existe un buen nivel de comprensión, los estudiantes

respondieron 250 preguntas en tres dimensiones: localización directa, de tipo inferencial e identificación de la idea general; obteniendo un logro satisfactorio de 86,8%, sin embargo, obtuvieron más errores en preguntas de tipo inferencial precedido por identificación de la idea general y en localización directa 9 errores. Quién llegó al siguiente hallazgo:

Todo programa va a ayudar a desarrollar habilidades lectoras desde los primeros grados, siempre y cuando, se cuente con docentes comprometidos y que conozcan sobre estrategias metacomprendivas ayudará a desarrollar habilidades lectoras desde los primeros grados; sin embargo existe aún mucho trabajo que realizar, sobre todo en preguntas de tipo inferencial. Para seguir mejorando es imprescindible que el docente dote de habilidades y herramientas que puedan responder a procesos cognitivos más abstractos que requiere el nivel inferencial; además debe incluir en su trabajo diferentes tipos de texto, que sea capaz de leerlos, reconocerlos y comprenderlos.

En Madrid España, Mengual, E (2016), desarrolló una tesis doctoral titulada "Metacompreión, Inteligencia emocional: relación influencia en la comprensión lectora". Siendo el fin principal: Determinar si existe correlación entre la metacompreión, Comprensión Lectora, e Inteligencia Emocional.

El estudio, realizó una investigación no experimental con un diseño descriptivo correlacional. El muestreo que se aplicó para seleccionar la muestra es estratificado. Siendo la muestra 535, alumnos de quinto y sexto primario procedentes de 6 colegios: 2 públicos, 2 concertados y 2 privados de la Comunidad de Madrid. Para recolectar la información aplicó 4 instrumentos: a) La Escala de Metacompreión Lectora (ESCOLA) b) PROLEC-SE e) Texto expositivo "Los Esquimales", d) La Escala de Inteligencia Emocional". Quién concluyó: La práctica de lectura comprensiva está influenciado por el nivel que se adquiera tanto en metacompreión como en inteligencia emocional de la persona. Los efectos ratifican que la metacompreión es un elemento, pronosticador de la lectura comprensiva. A la luz de estos resultados, aseguramos nuestro modelo pedagógico que establece la repercusión de practicar la metacompreión en el proceso lector. Su preparación en estrategias de comprensión y metacompreión ayudará a

todos los estudiantes, pero en particular a aquellos con dificultades en comprensión. Además el presente estudio confirma, que cuando los estudiantes participan en programas su aprendizaje aumenta, fomentando en ellos capacidades emocionales que van a influenciar a la hora de aprender la lectura, las matemáticas y otro tipo de materias escolares.

En Bogotá Colombia, Rodríguez, Calderón, Leal y Arias-Velandia, (2016) en su artículo "Uso de estrategias metacomprendivas para optimizar la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo". Revista Folios, Los investigadores midieron el efecto que tiene un programa basado en estrategias metacomprendivas, con énfasis en la formulación de autopreguntas, para desarrollar el proceso de comprensión en cada estudiante de primaria. El enfoque que orientó el desarrollo de este estudio fue el cuantitativo, asimismo presento un diseño cuasi experimental; la muestra seleccionada estuvo integrada por 83 estudiantes, el cual se distribuyó en dos grupos: 34 para el grupo control (14 de tercero y 20 de cuarto) y 49 para el grupo experimental (26 de tercero y 23 de cuarto), a ambos grupos se les administró la prueba de Comprensión Lingüística Progresiva y el cuestionario sobre estrategias metacomprendivas, obteniendo como resultado $U = 298,000$, $Z = -4,984$, Sig. Asint. = 0,000.

Quien Concluye, cuando se aplica estrategias metacomprendivas, incrementa notablemente las puntuaciones del proceso de comprensión, en aprendices expertos y novatos; no obstante, los aprendices expertos demuestran mayor capacidad de autorregulación, es decir, son capaces de ejecutar actividades de manera autónoma, ya sea en situaciones sencillas como también complejas, en cambio el aprendiz novato, suele tener dificultades y para ello debe planear, controlar y supervisar las estrategias utilizadas con la finalidad de conocer sus limitaciones en el proceso de comprensión. Es por ello que para lograr un mejor nivel de comprensión es necesario que el estudiante no solo interactúe con textos narrativos, sino que reconozca y comprenda diferentes tipos de texto en donde pueda aplicar estrategias metacomprendivas. En lo que respecta a nivel nacional citamos a Vallejos. L (2018) con la tesis "Modelo de estrategias metacomprendivas basado en la psicopedagogía para elevar la comprensión

lectora primaria del distrito de Chiclayo”, para graduarse como doctora en educación - Universidad César Vallejo- Filial Chiclayo”. Siendo su fin principal: Diseñar un Modelo de Estrategias Metacomprendivas, basado en la psicopedagogía, para elevar la comprensión lectora en primaria del distrito Chiclayo. La investigación es no experimental y el diseño descriptivo y prospectivo. La muestra seleccionada estuvo integrada por estudiantes de cuarto 597, (276 niños y 321 niñas) y 22 docentes, asimismo, los instrumentos utilizados fueron: Lista de cotejo a estudiantes y ficha diagnóstica a docentes, estos instrumentos se sometió a juicio de expertos. Quien concluyó: Los estudiantes que participaron en la investigación se ubicaron en su mayoría en proceso nivel literal, en inicio, tanto en el nivel inferencia como en criterial. Se llegó a determinar como factores relevantes en la comprensión lectora al interés, motivación y dedicación de los estudiantes por la lectura y a la inquietud de los docentes por buscar estrategias especiales para su aplicación. Un modelo de estrategias metacomprendivas, basado en la psicopedagogía, se constituyen en una herramienta fundamental, apta para ser aplicada en un determinado momento, en tanto sea asimilado por los responsables de la educación primaria en Chiclayo.

En Iquitos, Angulo, N (2018) desarrolló una tesis doctoral titulada “Estrategias cognitivas para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de primaria”. En este estudio se planteó como objetivo, Hacer un análisis del impacto de las estrategias cognitivas en la mejora de la comprensión lectora. El enfoque que orientó el desarrollo de este estudio fue el cuantitativo, asimismo, presento un diseño cuasi experimental. La muestra seleccionada estuvo integrada por estudiantes de segundo grado: Los estudiantes del grupo experimental fueron 30, (12 niños y 18 niñas) y los del grupo control fue igual 30, (14 niños y 16 niñas). Los instrumentos utilizados fue: la prueba escrita, este instrumento se sometió a juicio de expertos. Quién concluyó:

Que al aplicar las estrategias cognitivas tiene un impacto positivo en comprensión lectora, pues el grupo experimental, evidencia resultados más altos que los del grupo control; obteniendo una t de Student= 2,318 y una Sig. = 0.000.

En Chiclayo, Henckell, M (2017) desarrollo una tesis doctoral titulada “Programa de estrategias metacomprendivas para optimizar la capacidad en la comprensión lectora. El presente trabajo tuvo como propósito fundamental aplicar un modelo basado en estrategias metacomprendivas para formar buenos lectores. El enfoque que orientó el desarrollo de este estudio fue el cuantitativo, asimismo presento un diseño cuasi experimental La muestra seleccionada estuvo integrada por estudiantes de quinto grado: Los estudiantes del grupo experimental fueron 30, (18 niños y 12 niñas) y los del grupo control fue 32, (14 niños y 18 niñas). El instrumento utilizado fue: la prueba escrita, siendo la autora, la Mg. Henckell Sime, María Guillermina del Socorro; además este instrumento se sometió a juicio de expertos. Llegando a concluir de la siguiente manera: La aplicación de un programa de estrategias metacomprendivas, bien direccionado puede convertirse en el recurso metodológico de mayor impacto en el proceso enseñanza aprendizaje, permitiendo, a los sujetos convertirlos en buenos lectores. A diferencia de los investigados, que conforman el grupo control, se evidencia un alto porcentaje se ubicó en la categoría media (28.125%) y en la categoría baja (53.84%). Al realizar un parangón entre Pre y Post, se obtiene un aumento significativo en la media aritmética pasando de 8.84 a 17.96 unidades, con una excelente distribución de las puntuaciones en torno de su media y un progreso en comprensión lectora uniforme. Sin embargo, el promedio para el grupo control no fue nada significativo.

Y por último en Cusco, Rojas y Cruzata (2016) en su artículo “La comprensión lectora en estudiantes peruanos”. Revista de Educación. En este estudio los investigadores se plantearon como objetivo profundizar en el análisis de las dimensiones: literal. Inferencial y crítico de la variable comprensión lectora. El enfoque que orientó el desarrollo de este estudio fue el cualitativo, asimismo presentó un diseño aplicada –proyectiva. La muestra seleccionada estuvo integrada por dos docentes y 15 estudiantes del 4° grado de primaria, para recoger información utilizaron como instrumentos una guía de observación, que permitió conocer el desempeño docente y una prueba para determinar los niveles de comprensión lectora. Estos resultados reflejan que la mayoría de

estudiantes responden a preguntas de nivel literal alcanzando un logro previsto de 16,7%, imponiéndose sobre el nivel inferencial y crítico. Concluyendo que el trabajo pedagógico desplegado en las aulas, no está contribuyendo a optimizar la comprensión lectora, lo cual indica la prevalencia de una pedagogía tradicional, que no está alineado al enfoque comunicativo textual propuesto por el MINEDU, limitando el desarrollo de habilidades y capacidades en la competencia lectora. La falta de estrategias puede conducirnos a formar malos lectores, que en el futuro repercutirá en el aprendizaje de las demás áreas. Para alcanzar un mejor nivel literal, inferencial y crítico, es necesario empoderarnos del enfoque comunicativo textual y para una mayor comprensión de los procesos cognitivos es menester estudiarlo desde la psicología cognitiva, que permita entender y comprender, para luego aplicar estrategias direccionadas a lograr mejores niveles de comprensión. Solo así tendremos en nuestras aulas estudiantes lectores capaces de interactuar con diferentes tipos de texto, logrando en ellos, ser críticos, analíticos y creativos. En cuanto a estudios doctorales a nivel local no se encontró ninguno.

A continuación el presente estudio abordara la primera variable estrategias metacomprendivas y para ello definiremos que es una estrategia. Al respecto Flavell (citado en González 2012) define la estrategia como “proceder previo planificado y orientado hacia un fin “(p.18). En ese sentido, se define también como un programa planificado consciente e intencionalmente direccionado al logro de objetivos y para ello se vale de procesos cognitivos y metacognitivos para la obtención de objetivos. (Grupo Didactext, 2015).

En cuanto a la metacomprensión Wong (2011) afirma que es la denominación que recibe la metacognición cuando se trata de la comprensión de lectura. Una vez definido ambos términos, es necesario aclarar que toda estrategia metacognitiva ayuda a comprender como se ejecuta una tarea (Campo et al. 2016). Grupo Didactext (2015) refiere que un atributo resaltante de las estrategias metacognitivas, es preparar a estudiantes para controlar las variables como: tarea, persona, estrategia y ambiente. Complementando, lo manifestado anteriormente. Osses y Jaramillo explica que son acciones direccionadas a como operar los procesos mentales (qué), saber emplearlo (cómo), pero a la vez tener la capacidad de readaptar y/o modificar, siempre y

cuando lo requiera los objetivos propuestos (2008).

Teniendo como base lo expuesto anteriormente se define al Programa de estrategias metacomprendivas. A un conjunto de actividades planificadas y diseñadas a retener conocimientos, que permitan regular y controlar toda actividad cognoscitiva de forma consciente e intencionada (Flavell, 1971).

Para tener una idea más profunda sobre metacognición citamos a Valenzuela (2019) quien afirma que este término fue utilizado inicialmente por John Flavell en 1976, destacando que el pensar además de pensar le compete a la parte cognitiva su estudio, sin embargo, saber conocer sus propios procesos y productos le hace una figura más consciente en cualquier actividad, asimismo, cabe resaltar que en el proceso metacognitivo: ambiente, tarea y habilidades para resolver una tarea puede contribuir positivamente o negativamente.

Los estudiantes que pueden lograr aprendizajes más exitosos son aquellos que demuestran tener conocimiento y regulación metacognitiva (Brown et al., 1982; Flavell, 1979; Gutierrez et al., 2016). Asimismo, queda evidenciado que existe gran influencia al desarrollar la metacognición; actuando como un constructo predictor en cualquier situación de aprendizaje, lo cual influye en el dominio específico y general (Binbasaran y Greene, 2015).

Por lo que se refiere al concepto de metacognición, es necesario dar a conocer propuestas conceptuales. Al respecto Winne y Azevedo, (2015) La metacognición puede suceder antes de un evento cognitivo, es decir cuando presentamos información y el estudiante es capaz de describir sus características. Como segundo evento, puede ocurrir de modo simultáneo, o sea el estudiante va evaluar el aprendizaje alcanzado, eligiendo que tácticas y estrategias le ayudaron, como también las que se podrían adaptar o reemplazar para mejorar la actividad cognitiva. Y como último evento de aprendizaje la metacognición puede ocurrir después, es decir aquí el estudiante va evaluar la actividad cognitiva que realizó, con el fin de transferir y tomar decisiones en el futuro, con respecto a la resolución de tareas similares.

Asimismo, James et al. (2016) indica que la actividad metacognitiva hace referencia al conjunto de procesos mentales que al involucrarse con llevan a la reflexión sobre éstos mismos, dando como respuesta una manifestación

psicológica discreta a otra cada vez más compleja. Asimismo precisa que entre metacognición y cognición social presentan diferencias, la primera asume una postura más compleja que de precisión, porque implica integrar al sentido del yo con los demás; en cambio la cognición social da a conocer con precisión los juicios sociales de la persona.

Para Aguirre (2016) es reflexión y evaluación del rendimiento inherente al deseo de conocimiento y se concibe como una cualidad del pensamiento humano; evidenciándose como una habilidad que tiene en la planificación de estrategias y toma de conciencia del pensamiento. En ese sentido, Irwin (2017) menciona como la capacidad que permite distinguir claramente entre conocimiento y las diferentes emociones de sí mismo, como de los demás; asimismo también describe y compara las representaciones subjetivas y la realidad.

Para Brown (1987 citado en Jaramillo y Simbaña 2014), indican que tres momentos tiene la metacognición y comprende la planificación, supervisión y evaluación. La planificación es el momento previo, donde se esboza la ruta y se precisan las actividades y estrategias que se tienen que seguir; la supervisión, es donde se analiza cuan efectivo ha resultado las estrategias de solución, como también ayuda a identificar errores en el trabajo mismo; la evaluación ayuda hacer un parangón de los resultados obtenidos, siendo el fin, valorar el resultado y la estrategia aplicada.

De lo anterior se colige que los aportes planteados líneas arriba por connotados investigadores se deduce que el proceso metacognitivo, hace hincapié en la toma de conciencia y la apropiación de habilidades y estrategias que contribuyen a formar buenos lectores.

Para Maribeth Schmitt en 1990 (citado en Wong, 2011) precisa que existe seis tipos de estrategias de metacomprensión que se puede usar en una actividad de lectura, de las cuales destacan: a) Predicción y verificación (PV), nos da pautas, indicios que ayuda al estudiante a crearse una idea y poder así anticiparse sobre el contenido que va leer, pero es bueno señalar que la idea que todo estudiante crea, está en función de los conocimientos previos que él posee, en otras palabras, se podría resumir diciendo: A mayor conocimiento

previo sobre el contenido del texto mayor, es la probabilidad de predecir y comprender lo que va leer. Por ejemplo, cuando queremos enseñar a nuestros estudiantes a comprender un texto, muchas veces partimos escribiendo el título en la pizarra y con solamente presentar el título los estudiantes pueden decirnos de que se tratará, las ideas que puedan mencionar los estudiantes se deben ir anotando en la pizarra, para luego ir corroborando si sus predicciones fueron cercanas al contenido del texto y a este proceso de corroborar las predicciones se le denomina verificación.

b) Revisión “a vuelo de pájaro” (RVP), esta estrategia mayormente puede ser aplicada por aquellos lectores que hayan alcanzado un grado de madurez de lectura, a esta estrategia se le denomina lectura panorámica, porque ayuda rápidamente al lector a identificar datos específicos según el propósito lector. Además, esta estrategia por su rapidez facilita información para poder inferir, activar conocimientos previos, reconocer el grado de dificultad que presenta cada párrafo del texto, como también el párrafo más interesante para el lector.

c) Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO), todo proceso lector está supeditado a un propósito y a objetivos; sin ello no tendría sentido leer como también evaluar el proceso. Es por ello que se considera el punto de inicio de la actividad autorreguladora de la comprensión. d) Autopreguntas (AP), ayudan al estudiante a cuestionarse en base a preguntas que el mismo se plantea para verificar su comprensión y estas se pueden dar durante y al final. Las autopreguntas no solo es útil para recordar lo leído, sino también para desarrollar niveles de comprensión más profundos. Además, genera dentro del aula una comprensión más activa.

e) Uso de conocimientos previos (UCP), esta estrategia para nuestro estudio es considerada una de las mejores en el proceso de comprensión, porque, se aplica antes, durante y después de la lectura; algunos estudiosos en el tema lo han denominado estrategia transversal por lo mencionado anteriormente. Esta estrategia podría cobrar relevancia si el maestro activa las ideas que posee el estudiante relacionándolos con el contenido que se pretende enseñar y para lograr todo ello es necesario que el maestro asuma un nuevo rol en los ambientes áulicos, siendo más flexible y reflexivo es decir ver a los estudiantes que tienen intereses, necesidades y que vienen a la escuela con un sin número

de ideas y ello hoy en día hay que recuperarlo. Y como última estrategia tenemos al resumen y aplicación de estrategias de lectura definidas (RAE), esta estrategia ayuda al estudiante a supervisar y controlar mejor el proceso de comprensión y para ello tendrá que utilizar procedimientos específicos detallados, que permitan analizar el texto que culmine con un resumen coherente y cohesionado.

Al respecto Jiménez (2004) indica que la evaluación de la metacognición debe estar orientada a modificar el comportamiento estratégico y toma de decisiones del estudiante y para ello se debe desarrollar la toma de conciencia y reflexión de las estrategias empleadas en el desarrollo de una tarea. (p.64).

Los marcos teóricos que fundamentan el programa estrategias metacomprendivas, es la teoría cognitiva y metacognitiva propuestas por Piaget y Flavell. Piaget máximo representante del cognitivismo, considera que desarrollar la cognición es reorganizar poco a poco los procesos mentales, y es por ello que la maduración biológica, la experiencia ambiental y el lenguaje, se constituyen en elementos claves. En ese sentido los niños cuando crecen van adquiriendo más información del medio, pero a la vez modifican su forma de percibir las cosas. Piaget explicó que el niño va desarrollando su inteligencia según la edad y lo ubica en periodos; asimismo las edades de los investigados en el presente estudio fluctúan entre 7 y 8 años, el cual se ubican en el periodo de las operaciones concretas, a esta edad piensa lógicamente, pero aún presenta limitaciones frente a conceptos abstractos. Es por ello que en el presente estudio se quiere revertir esta situación con la aplicación de estrategias metacomprendivas de acorde a la edad de los estudiantes siendo el fin potenciar las habilidades cognitivas.

Piaget fue uno de los investigadores quien utilizó la terminología toma de conciencia y abstracción y se incorporó en el campo de la psicología, para él estos términos son relevantes, porque aclara cómo y por qué se da, la construcción del conocimiento. Además emplea el término toma de conciencia al hecho que el estudiante ya realizó una acción, a ello también le denomina conocimientos explícitos; por otro lado la abstracción es implícito, ya que requiere un conocimiento más elaborado y este puede manifestarse en cada Una de las etapas del desarrollo cognitivo, pero es en las operaciones formales

que aparece con mayor claridad.

John Flavell retoma los estudios de Piaget y utilizó la terminología de toma de conciencia para referirse a la metacognición. Flavell (1985) indica que la aplicación de habilidades metacognoscitivas es importante en una actividad cognoscitiva como, comprensión lectora. Para ahondar es importante hacer un parangón entre cognición y metacognición; el primero, se centra en desarrollar la mente, en otras palabras cuando existe un esfuerzo cognitivo y la segunda comprende: conocimiento y regulación al controlar conscientemente y deliberadamente la acción cognoscitiva. Las estrategias metacognitivas contribuirán a retener significativamente los conocimientos, como también desarrollar la metamemoria.

En ese sentido la metacognición comprende el conocimiento metacognitivo y regulación de la cognición. El primero está referido al conocimiento y la aplicación de sus propios recursos, al enfrentarse a una situación determinada y pueda resolverlo con efectividad; el segundo, viene hacer la habilidad para controlar recursos o estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a solucionar con éxito problemas, pero para un mejor seguimiento de las actividades es necesario considerar la planeación, monitoreo, revisión y evaluación.

Otra teoría que respalda la investigación es la Teoría Sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky, quien afirma que todas las relaciones que se den entre el niño y el lugar donde vive son muy importantes, porque la cultura contribuye de dos formas; el niño obtiene conocimiento en el contexto mismo y segundo, se apropia de herramientas para incorporar y modificar los esquemas mentales, según el medio que lo rodea. En ese sentido el niño va consolidando paulatinamente el pensamiento, la maduración puede repercutir en algunos logros cognitivos y no concuerda con que la maduración determine absolutamente en el desarrollo. Al considerar esta teoría debemos asumirlo con una perspectiva diferente el proceso aprendizaje es por ello que el Programa destierra toda actividad individual y asume un trabajo cooperativo, en palabras de Vigotsky (1978) un niño, no construye el conocimiento de manera individual, sino en interacción con los demás, pero es en ese proceso de construcción e interacción que se dan dos funciones mentales como son las de nivel inferior y

superior; la primera son las que contamos al nacer y obedece a la genética; determinando nuestro actuar limitadamente a una reacción; la segunda, precisa que el conocimiento es el efecto de una buena interacción social, siendo el lenguaje el medio más eficaz para interaccionar en la sociedad, aquí el comportamiento no es limitado y está abierto a mejorar.

A nuestro humilde entender si, nosotros queremos mejorar los aprendizajes es necesario desarrollar las funciones mentales superiores y para ello como maestros debemos crear en el aula, zonas de desarrollo próximo y es en esta zona en donde el maestro debe intervenir de manera oportuna o valerse de un compañero más capaz para apoyarlo. Para tener una mayor claridad de la zona de desarrollo próximo es necesario mencionar, que esta se encuentra ubicada, en el centro de dos zonas, la real y potencial; indica la primera zona que ahí se ubican los estudiantes que no reciben ningún tipo de ayuda, porque son capaces de resolver un problema por si solos y en la zona de desarrollo potencial se ubican los estudiantes que han sido apoyados por el docente o compañero y la zona de desarrollo próximo es una etapa intermedia; ahí se ubican aquellos estudiantes que merecen más atención por parte del docente y se les apoya con el propósito que en el futuro puedan trabajar independientemente.

Otra teoría que favorece el estudio es la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel quien asevera, para lograr la significatividad de los aprendizajes, él maestro debe ser capaz de reconocer que cada estudiante, tiene dentro de su estructura cognitiva conocimientos previos, hechos e información y cuando se relacionan con aquellos conocimientos adquiridos, se produce un aprendizaje novedoso, y se dice significativo porque él lo ha encontrado sentido y significado a lo aprendido. Pero para alcanzar la significatividad de los aprendizajes es imprescindible tres condiciones; la primera es la predisposición, que vendría hacer la actitud por parte del aprendiz de querer aprender de manera significativa; la segunda es la interacción con el objeto, donde se expone el material, con ciertas características que le hagan potencialmente significativo, es decir tener en cuenta los conocimientos que ya posee con los nuevos que se presentará. Los conocimientos previos constituyen una de las estrategias metacomprendivas del programa, porque

nos va permitir integrar, mejorar y completar los conocimientos anteriores y al considerarlos se vea reflejado en el proceso lector.

Desarrollando, el estudio de la segunda variable comprensión lectora y para poder explicarlo es necesario abordarlo desde la Psicología Cognitiva, que considera al lector como un ente constructivo de representaciones ideológicas propias de la identificación de ideologías de los autores, presentes en los textos. Al respecto (Pérez, 2003, p.33) considera un proceso superior, donde interactúan dos elementos como: La información contenida en el texto y la contribución individual del lector con su equipaje cultural previo (background knowledge) se integran hasta arribar a una conclusión del mensaje. Para construir el modelo hay que conocer los bloques que lo componen. Un primer bloque es la información que se acopia en las “estructuras de conocimiento” (knowledge structure) (Johnson-Laird, 1983). El estudiante alcanza su nivel más alto en comprensión cuando éste crea, modifica y luego lo incorpora en su estructura cognitiva. Estas estructuras son de alguna manera la maquinaria que promueve la realización de inferencias a partir de la información textual. Resumiendo (Cain y Oakhill, 1999) explica que, la comprensión es un proceso de integración de conocimientos y se aleja mucho de las ideas mencionadas en la secuencia de oraciones textuales.

Un segundo bloque, enfoca desde la conexión existente entre lector y texto. Tomando en cuenta esta conexión, la comprensión debe ser entendida como aquel proceso, donde el lector se vale de claves que ofrece cada escritor, para ello resultaría beneficioso iniciar con lo que conoce para que él pueda encontrarle significado y lo pueda manifestar. En otras palabras, la comprensión es aquel proceso constructivo de significados nuevos y para lograrlo, en la mayoría de las veces debe apropiarse de la información explícita, además de combinar el conocimiento general y específico que proporciona cada lector (Kintsch, 1994).

Un tercer bloque se refiere al comportamiento estratégico y propone que la aplicación de estrategias facilita la construcción de significados y se apoya en las claves del texto que ofrece, como también de la información que almacena en su mente el lector acerca del texto. Las estrategias constituyen recursos muy útiles, sobre todo cuando un texto no está totalmente explícito, y estas

deben estar direccionadas a favorecer el trabajo inferencial, sobre todo que ayude a descubrir el significado, a partir del contexto. (Riffo, 2016).

Un cuarto bloque nos conduce a la representación mental del discurso, como una forma holística de entender lingüísticamente la situación comunicativa y ello hace referencia a un “sustituto o modelo interno” de la realidad, un intermediario entre texto y proceder del organismo lector (Greco, 1995).

Los niveles de representación se van dando a medida que el lector se familiariza con el texto, hasta llegar a niveles altos y puedan dar a conocer su esencia semántica (Standtler y Bromme, 2014). El nivel textual o nivel superficial, como también se denomina, no significa que no sea necesario; constituye el nivel básico para que un lector principiante decodifique las grafías y el vocabulario. Un lector en este nivel puede recordar la literalidad del texto, aunque no comprenda el significado (Parodi y Julio, 2017).

Si analizamos el texto desde el segundo nivel representacional podemos captar un listado de proposiciones destacando el significado de las ideas en el texto. Estas ideas o proposiciones mantienen la coherencia gracias al solapamiento o repetición de argumentos. En este nivel, las proposiciones se conectan entre sí a nivel local. Lo importante que ocurre aquí es que se captura el significado del texto; por ejemplo, darnos cuenta de que dos frases tienen la misma connotación, aunque el planteamiento somero sea diferente. Con el propósito de eludir las dificultades procedentes de las diversas representaciones someras que puedan tener un mismo significado, y puedan utilizarse en unidades o ideas simples denominadas proposiciones. Además se le atribuye como el conjunto estructurado de proposiciones que representa una nueva connotación del significado de texto se designa base de texto (Riffo, 2016).

Y por último analizamos el texto desde el tercer nivel de representacional, el cual se describe como un nivel integrado por información que tiene el texto base, el cual no incluye los conocimientos dados por el lector, pero es el fin conseguir un buen nivel de comprensión que ayude a explicar el significado global del texto. El objetivo de este nivel es descubrir la macroestructura, es decir, encontrar con exactitud al total de proposiciones que incluya el resumen de la idea general y cuando al jerarquizarlas, representen la organización global (Sánchez-Miguel, 1990).

Por último, al modelo de situación es donde debemos llegar cuando leemos, ya que es él el que nos hace aprender de los textos. El modelo de situación incluye los objetivos del lector, las creencias, los conocimientos previos, los conocimientos sobre el área de conocimientos del texto, etc. Por eso se dice que la lectura siempre es personal y que no todos entendemos un mismo texto de la misma manera (Van-Dijk y Kintsch, 1983). En el texto base se pueden distinguir dos subniveles, microestructura y macroestructura.

La microestructura está referida al conjunto de proposiciones relacionadas cuando éstas se consideran frase a frase. Una operación cognitiva fundamental que todo lector debe ejercitarse a medida que va avanzando en lectura, consiste en ir poco a poco relacionándolo la nueva información con los conocimientos que obtuvo de haber leído, pero a la vez enlazarlo con la información que el posee al respecto. Lo que implica que el lector debe establecer una base de texto, en donde cada idea o proposición se encuentren relacionadas con las ideas contiguas, y así pueda organizarlo en forma jerárquica, según la importancia relativa (Belinchón, Igoa y Rivière, 2005). De la misma manera, para entender es necesario, instaurar coherencia y representación cognitiva; considerándose como una operación vinculada a las características que define un discurso y lo diferencia de diversas unidades lingüísticas (Sanders y Noordman, 2000).

La cohesión es una técnica que demuestra a través de la coherencia, establecer vínculos internos y significativos, que se encuentran conectados por enlaces y procedimientos intratextuales. Por consiguiente, emplea instrumentos de tipo lexical y gramatical que sustenta el referente, como son las anáforas, las catáforas y las proformas. Anáforas y catáforas son mecanismos gramaticales de referencia que evitan las repeticiones innecesarias y, permiten la reaparición de un referente en el texto mediante sustitutos (pronombres, adverbios, etc.). En cambio las pro-formas se refiere a las palabras que por naturaleza tienen un significado extenso y solamente se podría especificar semánticamente; dentro de un contexto definido Graesser, Singer y Trabasso la coherencia a nivel micro no es homogénea, (1994). En ese sentido Kintsch diferencia la coherencia local y global, La primera busca encontrar relacionar significados coherentes y cohesionados entre oraciones,

es por ello que se le denomina micronivel. En cuanto, a la coherencia global busca encontrar relacionar significados coherentes y cohesionados, ya no a nivel de oraciones sino, en un texto completo, es por ello que se le denomina macronivel (1998). Asimismo, Kintsch y Van Dijk explican que construir la macroestructura, implica tener un significado global, el tópic o tema (1978). De esta manera, podemos afirmar que el análisis microestructural ayuda a comprender el texto; comenzando por establecer la relación entre oraciones, las mismas que permitirán conocer el significado global del mensaje. Por otro lado la macroestructura permite conocer el significado global y para ello se vale del análisis microestructural para lograr el cometido. Además la identificación de la macroestructura debe captar algunas ideas centrales, que ofrecen sentido inherente e integrador de lo leído. La macroestructura, a diferencia de la microestructura, es de nivel más global y por la naturaleza que, adquiere, se constituye en la esencia, el tema o la tesis; dicho de otra manera, es el propósito, fundamental, que permite darle sentido a todo el texto, relacionándolo párrafo con párrafo.

La aplicación de las macrorreglas constituye una estrategia a la hora de operar con la idea principal de los textos. Podemos señalar que es uno de los conceptos descubierto por Kintsch y su equipo de investigación con mayor significación en el ámbito de la comprensión de la lectura y el discurso. Sus raíces se hunden en la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva de las últimas tres décadas del siglo pasado (Roselli & Matute, 2010).

La macrorregla más básica es la supresión-selección: inicia con una serie de proposiciones, las cuales nos van ayudar a eliminar y a partir de ello, interpretar proposiciones que se enmarcan dentro de la secuencia y se selecciona aquella/s explícitas que dan cuenta de toda la secuencia. La generalización, como macrorregla, opera de la siguiente manera: si tenemos una cadena de proposiciones, sustituimos ésta por una idea más general del lector, no incorporada en el texto, que describe a cada una de ellas (Sánchez-Miguel, 1993).

En cuanto a la superestructura Van-Dijk y Kintsch (1983) describe como el «esqueleto» de los elementos que integran un texto y éste puede variar según tipo de texto. En esa misma línea Bocaz y Soto (2000) precisa que

todo tipo de texto, presenta una superestructura más clara que otra; aludiendo a la forma de organización del contenido. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le impone ciertas limitaciones en función del esquema básico de la tipología textual. Los estudiantes competentes, cuando se enfrentan a un texto, una de las primeras tareas que realizan es descubrir a qué tipo de texto se enfrentan (Parodi y Julio, 2015).

De todo lo expuesto, comprender un texto es: descifrar las ideas que abarcan las palabras del texto; enlazar las ideas entre sí; asumir y/o construyendo una jerarquía entre las ideas concebidas; determinar la trama de conexiones que enlazan las ideas globales. Es decir, comprender es doblar de alguna manera en nuestro pensamiento la semántica del texto y algo más como veremos a continuación.

Construir el modelo de situación según la teoría de Kintsch y Van-Dijk (1983) Enfoca, la lectura como un proceso inmensamente intrincado que, en vez de reglas, requiere acciones complejas, pero estratégicas, que son influenciadas por información desde la cognición del lector. A esta teoría se adicionó recientemente un concepto preponderante: el “modelo de situación”, que es un constructo en la memoria episódica que simboliza el hecho o situación sobre lo que afirma el texto. Esto supone que el texto base solo figuraría aquellos significados enunciados por el texto, pero la comprensión efectiva involucraría la cimentación de un reciente modelo, o restauración de un modelo vetusto (Speer, Reynolds, Swallow y Zacks, 2009).

Sobre todo, estos modelos son considerados muy subjetivos, porque implica una comprensión muy personal, ad hoc y única, y definiría un análisis propio de un texto específico en una ocasión específica. Lo más notable sobre los modelos de situación es el éxito de la información que se aleja del conocimiento previo del lector. Es decir, el lector desencadena proposiciones puente, inferencias, fragmentos de su conocimiento individual (Radvansky, 2009). Erigir un modelo sobre el mundo o situación que el texto explica, es absolutamente necesario para comprenderlo. Comprender además no es solamente poseer una reproducción proposicional del texto sino también tener

la situación o mundo referido en él. El modelo de la situación puede y debe enlazarse e incorporar con las estructuras del conocimiento. Obtener esta segunda dimensión compromete una mayor comprensión del texto, que le ayuden alcanzar conocimientos más abstractos que permitan plantear con éstos y con los que tiene a situaciones nuevas (Zwaan, 2015).

Cerrillo, Larrañaga y Yubero precisa que los lectores competentes deben tener un perfil que contribuya a solucionar diferentes problemas apremiantes, en otras palabras, mejorar las prácticas lectoras y el bajo nivel lector de los estudiantes, comenzando desde el nivel primario hasta superior (2002). Todos los indicadores (por ejemplo, PISA) indican que el nivel lector de los estudiantes debe mejorarse y considerarse como una necesidad perentoria. El primer peldaño para iniciar la tarea consiste en hacer un parangón entre lector competente e incompetente (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013)

- Ser un lector competente es valerse de los conocimientos previos para dar significado a lo leído: al adquirir la nueva información, éste se recuerda mejor cuando adicionamos, a aquel conocimiento que tenemos con el alcanzado; el cual producirá una modificación de esquemas. En la medida en que éste logra obtener nueva información, activa otros esquemas, elaborando nuevas ideas y acrecentando los conocimientos previos (Richter y Rapp, 2014).

- El monitoreo es utilizado por lectores competentes y se constituye en una de las estrategias muy importantes del proceso lector. Supervisar la lectura es un mecanismo primordial que aplican los lectores buenos, para entender lo que leen; otra peculiaridad del lector competente es que tan pronto, descubra errores, él mismo pueda, subsanar y regular el proceso de comprensión del texto (Romero, Trigo y Moreno, 2018).

- Los buenos lectores buscan corregir inmediatamente errores de comprensión; es decir, tan pronto se dan cuenta de algo que no han comprendido, tratan de corregirlo (Çubukçu, 2008).

- Por otra parte, el lector competente busca superar problemas de comprensión, ya sea que estos obedezcan a errores de sintaxis como de interpretación, lo cual implica que el lector volverá al texto en cualquier momento. Un ejemplo de esta capacidad es la detección de incongruencias

que los lectores descubren mientras leen (Ben-Eliyahu y Linnenbrink García, 2015).

- Saber discriminar en un texto según formato y tipología la idea eximia, son rasgos que posee un lector eficiente. Por esta razón, para estos lectores no significa una tarea tediosa la elaboración de resúmenes, ya que pueden con facilidad, hacer un parangón entre las ideas relevantes y las insignificantes. (Dinsmore, Loughlin, Parkinson y Alexander, 2015).

- El proceso de comprensión textual se inicia con el análisis, pero dicho proceso no estará terminado, si se obvian estrategias de síntesis; por tal razón, este es otro rasgo que caracteriza a un lector competente (Vidal-Abarca, Maña y Gil, 2010). Una demostración de la experticia de dichos lectores es el uso de estrategias de síntesis como: resúmenes u organizadores gráficos, las cuales se recomiendan ser desarrolladas en el momento, después de la lectura.

- Un lector competente, también se caracteriza por el conocimiento y empleo de estrategias de comprensión pertinentes a cada uno de los momentos, como por ejemplo anticiparse al contenido del texto, a partir de pistas que te ofrece el texto, como por ejemplo: el título, gráficos, imágenes, subtítulos, palabras destacadas con color o tamaño, etc. Uno de los hallazgos de las investigaciones acerca de cómo es el proceso lector, es buscar construir inferencias acerca del contenido del texto, ya sea por el encabezado o el título, o bien por los primeros párrafos del texto; en definitiva, siempre el buen lector está infiriendo.

El proceso de inferencia es fundamental en la comprensión lectora, tanto así que sin este proceso, la comprensión misma del texto no estaría completa; destacándose entre sus funciones las siguientes : a) precisan el significado de las palabras ; b) ayuda a entender referentes pronominales y nominales; c) permite la contextualización necesaria para comprender las oraciones d) ofrecen mayores posibilidades de interpretación en el modelo de procesamiento de arriba abajo (Tolchinsky et al., 2012).

- Un lector competente, siempre se formula preguntas antes de la lectura, el cual va contribuir a estimular los niveles superiores del conocimiento; repercutiendo en la comprensión y el aprendizaje de manera positiva. Además

se recomienda que las preguntas formuladas deben tener en cuenta la tipología textual y formato, porque esto va ayudar a clarificar los componentes esenciales del texto, que permita orientar hacia la información que aporta y así lograr responder a las cuestiones previamente planteadas.

En ese sentido, la competencia lectora para PISA (2018) refiere a la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso en el proceso, el lector trae anteriores conocimientos, adicionándolo el conocimiento proporcionado lector de los estudiantes.

Modelos y niveles de representación del complejo proceso de la comprensión. La competencia lectora permite al estudiante, ayudarlo a mejorar su capacidad para entender, interpretar y reflexionar al interactuar con los diversos tipos de textos, estas habilidades, aún tienen mucha relevancia; sin embargo, la competencia lectora debe considerar e integrar a un área del conocimiento, como son las TICs y así poder definirla, no obstante, requiere una revisión y actualización que incorpore nuevas habilidades que respondan a exigencias del siglo XXI (Spiro, Deschryver, Hagerman, Morsink y Thompson, 2015).

Por otro lado Pinzás (2009) precisa, que la comprensión debe entenderse como aquel proceso; constructivo, donde él mismo estudiante es quien, participa activamente a la hora de elaborar e interpretar partes del texto; es interactiva, siempre se da entre dos elementos: el lector y el texto del texto; ambos se complementan y elaboran nuevos significados; es estratégica, siempre busca trabajar en función del tema, los objetivos. Y por último se dice metacognitivo, porque le permite conocer y controlar aquellos procesos de pensamiento que ayudan a entender cualquier texto (p. 15).

Por consiguiente Pérez (2006) precisa que la comprensión es un proceso cognitivo, es decir, facilita en la mente del lector la reconstrucción de la información que tenemos con lo propuesto por el autor del texto (p. 75).

En definitiva, cuando las personas comprenden algo crean imágenes mentales, éstas ayudan a ejecutar las actividades de comprensión, es por eso, que se considera a la comprensión, una actividad mental que marca o deja huella en el estudiante. Cuando la lectura se logra comprender de una u otra forma, se dá cambios en el lector, mejorando sus conocimientos,

ampliando su visión y desarrollando sentimientos.

De lo expuesto, líneas arriba se refiere a un lector activo, capaz de dar respuestas a sus interrogantes haciendo uso de destrezas, habilidades y estrategias a través de la interacción de sus experiencias previas con las nuevas y así va adquiriendo conocimiento que le proporciona el texto. En otras palabras, aprender a leer significa avanzar en la organización y en la estructura cognitiva del estudiante. La comprensión de lectura siempre va ejecutar diferentes actividades cognitivas como: la creatividad, la reflexión, tomar una decisión y solucionar un problema que apunte al desarrollo del pensamiento divergente.

En esa misma línea Vallés (1998) también define desde una perspectiva cognitivista como producto y proceso, por lo tanto, él considera al producto como resultado de la interacción entre lector y texto, es decir, si la información es significativa pasará a formar parte la memoria de largo plazo, pasando a constituir como saberes previos y además permitirá conectarse de manera más fácil a un nuevo aprendizaje al interactuar con otros tipos de texto. Y él llama proceso cuando solamente recibe la información y trabaja la memoria inmediata. Por último citamos a Torres (2006) refiere para que exista una verdadera comprensión lectora, se debe enfocar como un proceso, donde intervienen las claves del autor y los conocimientos previos acerca de lo que intenta transmitir el autor, es decir, a mayor conocimiento previo del texto que tengamos, más rápido nos va ayudar a comprender evidenciándose como una actividad lectora netamente productiva.

Después de haber presentado y analizado algunas definiciones de connotados investigadores, el presente trabajo asume la definición de Solé (2004) manifiesta que todo acto de comprensión, implica un proceso, donde el lector pone en juego los conocimientos anteriores que tiene y la información que brinda el autor, con el propósito de construir y reconstruir nuevos significados al interactuar con el texto (p. 39).

Se debe dejar en claro que asumimos la definición antes mencionada porque, todo conocimiento se construye en base de algo y el estudiante ya trae a la escuela muchos conocimientos o ideas, que es necesario recuperarlo; antes de hacerlo interactuar con un texto, solo así podrá tener una idea más clara

sobre el texto que vamos a leer y analizar. Además, es preciso dar a conocer que existen muchos autores que consideran 3 a más niveles que tiene la comprensión lectora, sin embargo, el presente estudio ha asumido el trabajo de Kalaben (citado por Pérez, 2006, p.71) quien estudia, el proceso de comprensión de textos en tres aspectos, literal, inferencial y valorativo. Estos aspectos o niveles, citados anteriormente se constituirán dentro de la investigación como las dimensiones y que hoy en día el Ministerio de Educación viene trabajando con ellas.

A continuación, describimos cada uno de los niveles basándonos en el autor mencionado: (i) literal, el mencionado autor denomina a este nivel como comprensión lectora básica, lo que significa que el lector entiende, porque la información está contenida dentro del texto en forma clara, es por ello, que en este nivel no va inferir y tampoco va asumir una postura crítica, ya que todo lo va encontrar en el texto como; personajes, hechos u escenarios, ejemplos etcétera y para ello el lector debe responder a interrogantes. Además, el maestro puede recurrir a diferentes estrategias para asegurar su comprensión, como por ejemplo darles una serie de oraciones afirmativas para que ellos determinen la veracidad o falsedad, presentarles también algunas oraciones para completar con el propósito que exploren el texto y puedan completar la oración.

ii) Inferencial, el destacado autor nos dice que el lector va responder a preguntas, de las cuales no se encuentran en el texto con claridad. Es por ello que el estudiante va tener que demostrar su capacidad para establecer relaciones diversas, alejándose así del contenido literal y para ello tiene que adoptar una postura interpretativa que le permita comprender y llegar a conclusiones. Para Pérez (2006) indica que todo proceso de inferencia conlleva al lector a interpretar el significado que se aleja de lo explícito. (p. 77). Según manifiesta el autor se puede decir, que cuando el lector se introduce en un mundo de interpretaciones, va a poner en juego sus procesos cognitivos más complejos y así poder deducir la intención del escritor con facilidad iii) Crítico – valorativo, el destacado autor nos dice que llegar a este nivel es haber desarrollado los dos procesos anteriores, esto significa haber comprendido en toda su real dimensión el texto, lo cual conlleva que el lector

asuma una posición más crítica, es decir que va ser capaz de emitir juicios valorativos sobre el contenido del texto, por ejemplo, cuando el lector interacciona con un texto, los maestros nos podemos dar cuenta que han llegado a este nivel, cuando el lector es sumamente capaz de juzgar lo que contiene el texto y dando su apreciación muy personal, como también respetando los puntos de vista de sus compañeros, es decir cuando un estudiante intenta explicar lo leído, adoptando diferentes puntos de vista, es porque, ha llegado a este nivel más complejo. Cabe resaltar que el tercer nivel está influenciado por los conocimientos previos, valores y principios, que algunas veces determinaran los puntos de vista del estudiante.

En el presente trabajo se apropió de textos similares a los propuestos por el Ministerio de Educación (2008 – 2018) de las pruebas ECE. Para evaluar a los estudiantes participantes se aplicó diferentes tipos de texto. Al respecto Werlich (1976) considera que los textos se clasifican: tipos textuales y formatos textuales. Para la autora los tipos textuales se clasifican en: (a) Narrativos, en éste tipo de textos su fin es narrar historias, cuentos, hechos o mitos y en los cuales destacan personajes reales o ficticios; desenvolviéndose en un espacio y tiempo. (b) Expositivos, la finalidad de éste tipo de textos es brindar una información objetiva de un tema en específico. (c) Descriptivos, la finalidad de éste tipo de textos es describir a su entorno. (d) Argumentativos, aquí el propósito del texto es plantear un tema, pero a la vez argumentar promoviendo la persuasión. (e) Instructivos, en éste tipo de textos el propósito es seguir mecánicamente una serie de pasos que conlleven a la culminación de una actividad lectora.

Por otro lado, la investigadora propone que los formatos textuales, vendrían hacer la forma concreta en donde se planea ideas contextualizadas dentro de un soporte físico. La distribución de: frases, oraciones, datos, imágenes y cualquier otro elemento coadyuva en la configuración del mensaje. Werlich (1976) propone que según el formato y según el estudio considera: (i) Continuo, aquí se enmarcan los textos que contienen una secuencia de oraciones bien estructuradas en párrafos. (ii) Discontinuo en éste tipo de textos es más notorio la presencia de columnas, tablas, gráficos, etc. Por lo tanto leerlos implica otro tipo de lectura. (iii) Mixto, en este tipo de texto resalta

partes de textos continuos y discontinuos, (iv) Múltiple, se le denomina así porque, presenta dos textos procedentes con diferente autor en uno solo y para el propósito de evaluación, se tiene en cuenta como una misma situación comunicativa.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Existen muchos investigadores que proponen la existencia de diversos tipos de investigación, pero para nuestro estudio se adoptará la postura de Landeau (2007), quien manifiesta que en una investigación se debe considerar aspectos relevantes como: finalidad, carácter, naturaleza, dimensión temporal y orientación que asume. (p. 55). Luego de haber analizado exhaustivamente la propuesta de la autora, se puede concluir que la investigación es aplicada, porque busca contribuir a mejorar los procesos lectores, según su carácter es explicativa porque va permitir establecer la relación de causa y efecto de las variables intervinientes, asimismo según la naturaleza del estudio la investigación es cuantitativa, ya que recibe un análisis previo, antes de ser presentados en números los resultados, por su alcance temporal las variables intervinientes se estudian en un único momento y por último la investigación está orientada a comprobar hipótesis como también contrastar teorías, aplicando el método hipotético deductivo.

Un diseño para Hernández, Fernández y Baptista (2014), se refiere a un boceto capaz de condicionar al investigador, en otras palabras es la estructura que direcciona el trabajo de investigación. (p. 151). El presente estudio asumirá un diseño experimental de tipo cuasi-experimental, porque se trabajó con dos grupos denominados control y experimental, pero a ambos se aplica la pre prueba y la pos prueba, asimismo el estímulo se aplicó al grupo experimento. Generalmente la post prueba nos permitirá medir el impacto del programa estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora. Cabe recordar que en este diseño los grupos ya han estado conformados antes del experimento. El diseño cuasi-experimental puede ser diagramado o esquematizado de la siguiente forma:

GE	: 01	X	02
GC	: 03		04



Dónde

GE: representa al grupo experimento (30 estudiantes)

GC: representa al grupo control (30 estudiantes)

O1: representa al resultado del pre test en el grupo experimento

O2: representa al resultado del post test grupo experimento

O3: representa al resultado del pre test grupo control

O4: representa al resultado del post test grupo Control.

X : Representa al estímulo: Programa Estrategias Metacomprendivas



3.2. Variables y operacionalización:

3.2.1. Variable independiente: Estrategias de metacompreñión.

3.2.2. Variable dependiente: Comprensi3n lectora

3.3. Poblaci3n

S3nchez y Reyes (2015), denomina al conjunto de individuos sobre el que se va estudiar por peculiaridades similares y a quienes se extender3 el efecto del estudio puntualiz3ndose en un tiempo y espacio. (p. 111). La poblaci3n en el presente estudio estar3 establecida por todos los estudiantes del nivel primaria del segundo grado, siendo la totalidad 122. A continuaci3n detallamos.

Tabla 1.

Distribuci3n de la poblaci3n del segundo grado de primaria de la I.E. N3 81585 – Cartavio, 2019.

Secciones	Sexo		N3 de estudiantes
	M	F	
“A”	20	14	30
“B”	12	18	30
“C”	13	17	30
“D”	14	18	32
Total	59	67	122

Nota: archivo de la Instituci3n Educativa N3 81585

El presente estudio utilizó el muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, porque la muestra fue elegida por el investigador (Hernández, 2014), En este sentido podemos definir que la muestra es una parte o también se le puede denominar subconjunto de una población, cabe recalcar que existen muchas técnicas; siendo el propósito del estudio inferir características de toda la población. La muestra total en el presente estudio es de 60, los cuales se distribuyeron en dos grupos de 30.

Tabla 2.

Distribución de la muestra del segundo grado de primaria de la I.E. N° 81585 – Cartavio, 2019

Secciones	Sexo		N° de estudiantes
	M	F	
“A” (Grupo experimental)	18	12	30
“B” (Grupo control)	12	18	30
Total	30	30	60

Nota: archivo de la Institución Educativa N° 81585 “Sagrado Corazón de Jesús”

En la selección de ambos grupos se tuvo en cuenta ciertos criterios de inclusión, como estar matriculados en el segundo grado de educación primaria, contar con la autorización del padre de familia o tutor, las edades de los estudiantes deben oscilar entre 7 y 9 años, no presentar ninguna discapacidad física. Asimismo también consideramos ciertos criterios de exclusión como son: La asistencia irregular en los últimos 4 meses, tener menos de 7 años de edad y presentar conductas de agresividad.

- 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad
- En el estudio para medir la variable independiente como también dependiente se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario. Al respecto García, Ibáñez y Alvira (1993) nos dice que una técnica “Son procedimientos sistematizados que selecciona el propio investigador según el propósito de su investigación y que le sirven para describir, predecir los datos obtenidos y que se apoyen de cierta técnica” (p. 200) explicar las características de una muestra de estudio (p. 46). Por

otro lado Hernández (2010) expresa que todo instrumento es un recurso y que debe poseer como característica, que sea confiable, así ayudará al investigador a sistematizar

Dejando las cosas claras respecto a que es una técnica y que es un instrumento pasamos a definir que es un cuestionario para Pino (2007) nos dice que “Es un conjunto de preguntas referida a la variable (s) de investigación y se formula a un determinado grupo de personas dispuestas a participar de manera voluntaria y sincera” (p. 416). Ahora pasamos a describir al instrumento que evaluará la variable dependiente. Dicho cuestionario constó de 20 ítems y estos a la vez medirán la comprensión lectora. Para medir la dimensión 1: literal se tendrá 7 ítems, seguidamente la dimensión 2: Inferencial se formuló 10 ítems y para la última dimensión crítico se formuló 3 ítems

Tabla 3

Variables, técnicas e instrumentos.

Variable	Técnica	Instrumento
Variable Dependiente Comprensión lectora	Encuesta	Cuestionario
Variable independiente Programa de estrategias metacomprendivas	Encuesta	Cuestionario

Nota: elaboración propia

Antes de pasar hablar de la validez del instrumento es necesario recoger información de connotados investigadores respecto al tema. Para Hernández y otros (2003), nos dicen que validez “Es la legitimidad de los ítems de un instrumento que apunta a medir la variable en todas sus dimensiones” (p. 118). En ese sentido creemos imprescindible contar con un instrumento validado y el instrumento de nuestra investigación obtuvo su validez a través de la opinión de 5 juicios de expertos, quienes evaluaron el instrumento.

Para obtener la confiabilidad del instrumento se realizó la prueba piloto a 20 estudiantes de diferente institución, pero con ciertas características a la muestra seleccionada del estudio; luego el análisis de confiabilidad registro

el siguiente resultado: de 0,94 (Alpha 0,9495), concluyéndose que el instrumento es confiable. Al respecto Hernández et al (2010), explica que hablar de confiabilidad, es referirse hasta qué punto puede evaluar con objetividad tu instrumento, es decir si produce resultados iguales cuando se aplica por segunda o tercera vez a un individuo en condiciones tan parecidas como sea posible” (p. 242).

3.5. Procedimiento

La forma en la que se realizó la investigación es como se señala a continuación: En primer lugar se coordinó con la asesora del curso para tener una asesoría individualizada y así poder revisar el cuestionario, luego se buscó la opinión de cinco jueces expertos con grados de doctor, luego se procedió a obtener la confiabilidad del cuestionario, aplicando una prueba piloto a 20 alumnos pertenecientes a otra institución educativa, que también estaban cursando el segundo grado. Esta prueba piloto permitió obtener el grado de confianza del instrumento, mediante el análisis Alfa de cronbach. Una vez que se obtuvo la validez y la confiabilidad del cuestionario se solicitó al director de la institución la autorización para aplicar el trabajo de investigación. Una vez aceptado se hicieron las coordinaciones entre director, docentes de segundo grado “A” y “B”, e investigador con el fin de establecer la fecha y hora en que se aplicará la prueba de comprensión. Luego de las coordinaciones previas se aplicó la pre prueba el viernes 16 de agosto y duró 45 minutos. Por la relevancia de los datos fue el mismo investigador quien aplicó el instrumento a ambos grupos; durante la aplicación de la pre prueba el investigador primeramente motivó recuperando saberes previos con el objeto de acercarlo a los estudiantes más al texto, además explicó el propósito de la prueba, como también dio las instrucciones para que los estudiantes resuelvan individualmente, siendo la duración de la aplicación del instrumento de cuarenta y cinco minutos. Terminada la pre prueba, se revisaron las respuestas con ambos docentes de segundo grado, siendo los resultados poco satisfactorios. A partir de ello se propone un programa de estrategias metacomprendivas para mejorar los procesos lectores en sus tres sub variables: literal, inferencial y crítico. Para revertir los malos se programó

con la docente del aula del grupo experimental ejecutar 12 sesiones de aprendizaje y después de terminar de aplicar el citado programa se administró nuevamente la pos prueba. Terminada la evaluación, se revisaron los datos obtenidos y se procesó en SPSS (versión 26).

3.6. Método de análisis de datos

El estudio se apoyó en el análisis descriptivo e inferencial para el procesamiento de los datos, evidenciándose el comportamiento de la comprensión lectora ante la acción del programa estrategias metacomprendivas. Con respecto al análisis descriptivo nos ayudó a organizar la información recogida de la pre y pos prueba en tablas de frecuencia y porcentajes, luego estos datos serán resumidos e interpretados en figuras de barras. Par el presente estudio se trabajará con la media y la desviación estándar. Por otro lado la estadística inferencial permitirá comparar los resultados obtenidos de ambos grupos, lo que implica comprobar las hipótesis planteadas, establecer diferencias de puntajes de la variable de estudio comprensión lectora ya que el trabajo de investigación presenta grupos independientes a partir de los datos a escala ordinal, para ello se utilizó la U de Mann-Whitney debido a los datos de cada dimensión literal, inferencial y crítico no presentan una distribución normal. Por otra parte para obtener los cálculos nos apoyaremos en el SPSS v26.

3.7. Aspectos éticos

Toda investigación se realizó teniendo como base criterios éticos, ya que considero muy importante tenerlos en cuenta sobre todo cuando se va interactuar con grupos de personas e instituciones. Los principios éticos en el presente trabajo se puede evidenciar desde la construcción del instrumento pasando por su validez y confiabilidad, la obtención de la información que guardó el principio de confidencialidad y anonimato por decisión del director y también su procesamiento que fue procesó de forma adecuada y sin adulteraciones. También es bueno resaltar que dicho programa se llevó a cabo cuando se obtuvo la venia del Sr funcionario de la Institución y no antes, además se contó con la autorización de los padres

de familia para que sus menores hijos participen del programa. Además el presente trabajo de investigación no se ha plagiado de otra tesis, porque se ha mantenido el respeto a la propiedad intelectual y derecho de autoría, en otras palabras se ha utilizado párrafos citando al autor o autores teniendo en consideración las normas APA, por consiguiente y cumpliendo con el deber ético el asesor y el investigador han sido meticulosos para considerar todas las citas en las referencia.

IV. RESULTADOS

4.1. Descripción de resultados a nivel de variable

Objetivo 1: Identificar el nivel de comprensión de los estudiantes; mediante la aplicación del pre test y pos test a los grupos de estudio.

Tabla 4

Nivel de la variable comprensión lectora en el pre test y pos test de los grupos investigados

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRE TEST		POST TEST		PRE TEST		POST TEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Logro Destacado	0	0	24	80	1	3	1	3
Logro Esperado	0	0	6	20	2	7	2	7
En Proceso	13	43	0	0	11	37	19	63
En Inicio	17	57	0	0	16	53	8	27
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota. Elaborado a partir de la base de datos del cuestionario N° 2

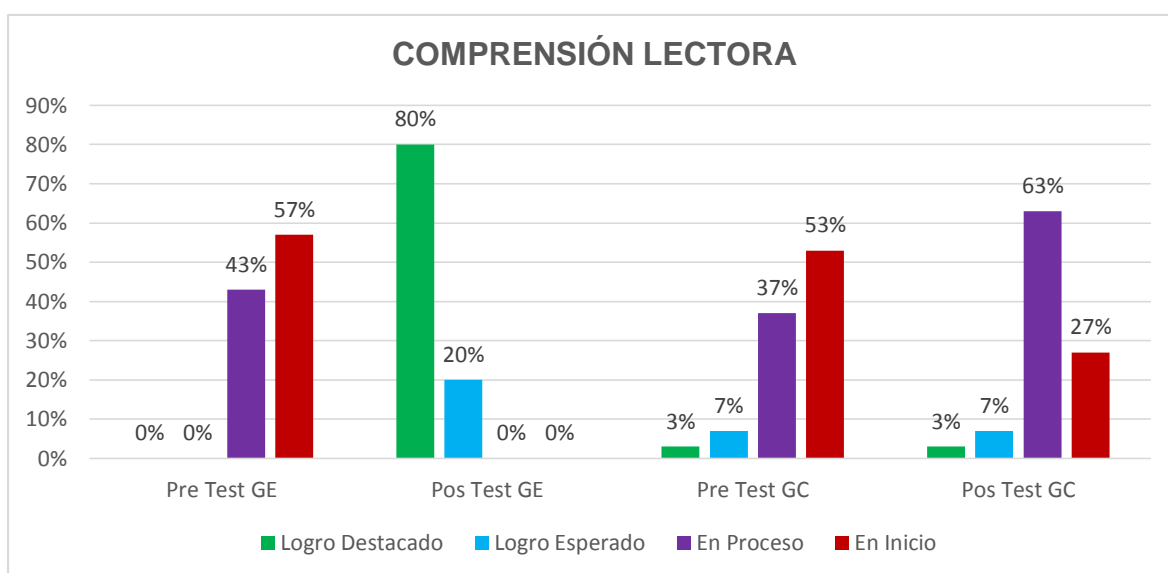


Figura 1

Nivel de la variable comprensión lectora en el pre test y postest de ambos grupos.

Interpretación

Se ha corroborado en el estudio que luego de aplicar el pre test se evidenció efectos negativos, tal como se observa en la tabla 1, el grupo sin intervención consiguió ubicarse con un 53 % en Inicio, igual se ubicó el grupo experimento con un 57 %; en Proceso, el grupo experimento consiguió un 43 % también igual se ubicó el grupo sin intervención con 37 %. Cabe considerar que en la etapa de pre test no existen divergencias significativas en la variable dependiente y sus sub variables en los estudiantes que conforman los grupos investigados.

Así mismo, al término del programa, en el post test hubo una notable diferencia en sus resultados; evidenciándose que, en el grupo sin intervención consiguió ubicarse con un 7% en Logro Esperado, igual también se ubicó el grupo experimento con un 20%; asimismo el grupo experimento se ubicó con un 0 % en Proceso, de la misma forma se ubicó el grupo sin intervención con 63%

Entonces, se confirma que los grupos investigados muestran contextos similares al inicio. A diferencia en la etapa del post test, donde se evidencian divergencias significativas en las sub variables de la variable dependiente, el grupo experimento consiguió ubicarse con un 80% en el logro Destacado y el grupo sin intervención se ubicó con un 3%. Confirmando en el estudio, que ambos grupos mantienen divergencias significativas.

Objetivo 2:

Identificar el nivel de comprensión; mediante la aplicación del pre test y post test a los grupos de estudio.

Tabla 5

Estadísticas en el pre-test y en el post-test de los grupos de estudio a nivel de variable y sub variables.

	GRUPO EXPERIMENTAL							GRUPO CONTROL							
	Pre test			Post test				Dif.	Pre test			Post test			
	Media	CV	Nivel	Media	CV	Nivel	Media		CV	Nivel	Media	CV	Nivel	Dif.	
Dimensión 1: Literal	4.40	21.19%	EN INICIO	6.77	7.45%	LOGRO DESTACADO	2.37	5.03	15.20%	EN PROCESO	5.17	14.45%	EN PROCESO	0.14	
Dimensión 2: Inferencial	5.30	13.25%	EN INICIO	9.20	7.22%	LOGRO DESTACADO	3.90	5.43	23.02%	EN INICIO	5.50	22.27%	EN PROCESO	0.07	
Dimensión 3: Crítico	0.43	116.31%	EN INICIO	2.57	19.64%	LOGRO DESTACADO	2.14	0.53	117.90%	EN PROCESO	0.80	68.86%	LOGRO ESPERADO	0.27	
Variable Dependiente: Comprensión Lectora	10.13	19.86%	EN INICIO	18.53	7.86%	LOGRO DESTACADO	8.4	11.00	22.65%	EN PROCESO	11.47	20.58%	EN PROCESO	0.47	

Interpretación

Se evidencia el nivel de comprensión, al observar en la tabla 5, de la etapa del pre test, los estudiantes del grupo experimento consiguen ubicarse en Inicio y el grupo sin intervención se ubicó en Proceso. Por el contrario, en el pos test los estudiantes del grupo experimento presentan un Logro Destacado con un puntaje promedio de 18.53; mientras que el grupo sin intervención se mantienen en Proceso. Además, también se evidencia que los datos no son homogéneos, es decir existe una disminución en el C.V. En ese sentido el grupo experimento, de la etapa pre test pasó un 19.86% a 7.86 %; en el pos test; mientras que en el grupo sin intervención, de la etapa pre test pasó de un 22.65 % a 20.58 % en el pos test.

El estudio prueba que el grupo experimento ha mejorado significativamente a nivel de variable dependiente como las sub variables. Es así que la sub variable 1 (literal) de la etapa pre test pasó de un promedio de 4.40 a 6.77 en el postest, estos datos evidencian un incremento de 2.37 puntos; pasando de Inicio a Logro Destacado, similar situación alcanzaron las 2 sub variables (inferencial y crítico), lo cual demuestra un progreso en comprensión lectora.

En cuanto al grupo sin intervención en el pre y pos test, el estudio demuestra que su tendencia es permanecer en el nivel Proceso.

4.2. Descripción de resultados a nivel de dimensión

Objetivo 3: Determinar el efecto del programa en la sub variable literal.

Tabla 6

Nivel de la sub variable 1: literal en el pre test y pos test de los grupos de estudio

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRE TEST		POST TEST		PRE TEST		POST TEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Logrado Destacado	0	0	24	80	1	3	1	3
Logro Esperado	2	6	5	17	5	17	8	27
En Proceso	14	47	1	3	19	63	16	53
En Inicio	14	47	0	0	5	17	5	17
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota. Elaborado a partir de la base de datos del cuestionario N° 2

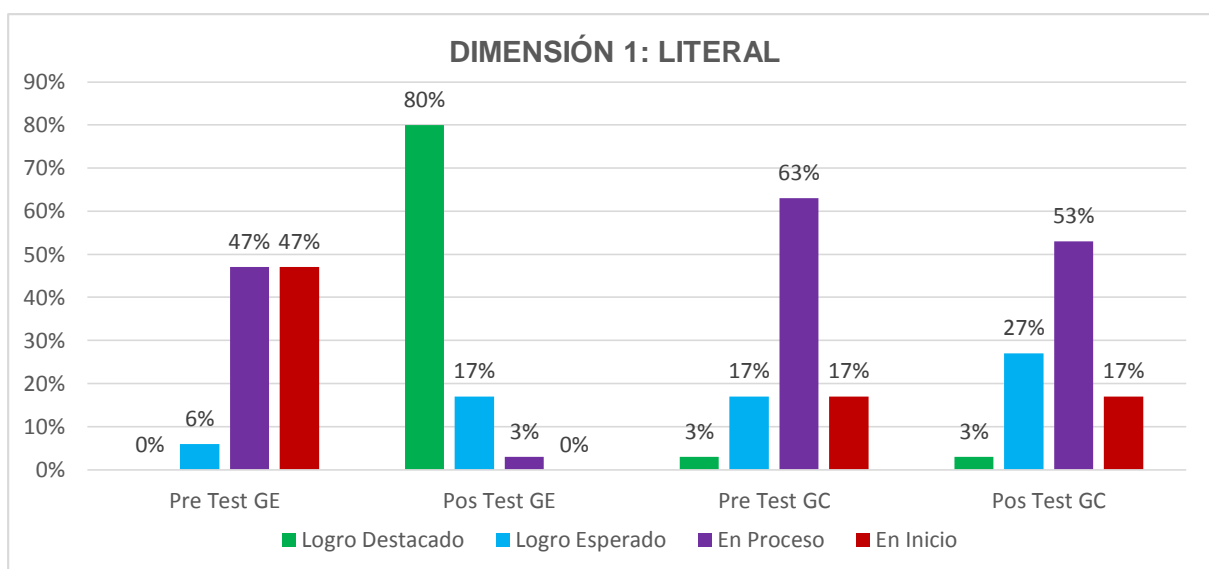


Figura 2

Nivel de la sub variable 1: literal en el pre test y pos test de los grupos de estudio.

Interpretación

Se evidencia el nivel de comprensión en la sub variable 1 (literal), al observar en la tabla 3, de la etapa pre test, los estudiantes del grupo sin intervención consiguió ubicarse en Inicio con un 17%, de igual forma se ubicó el grupo experimento con un 47%. En Proceso consiguió alcanzar el grupo experimento un 47%, de igual forma también, se ubicó el grupo sin intervención con un 63%. Como se puede evidenciar a grandes rasgos que, no existen divergencias significativas en la sub variable 1 de los grupos investigados.

En la etapa post test, al término del programa hubo una notable diferencia en ambos grupos, con respecto a la sub variable 1, en los resultados evidencian que, en el grupo sin intervención consiguió ubicarse con un 17% en Inicio igual se ubicó el grupo experimento con un 0%; por otro lado, el grupo sin intervención, consiguió ubicarse en Logro Destacado con un 3%, igual también, se ubicó el grupo experimento con un 80%. Entonces concluimos que ambos grupos poseen divergencias significativas.

Objetivo 4:

Determinar el efecto del programa en la sub variable inferencial.

Tabla 7

Nivel de la sub variable 2: inferencial en el pre test y pos test de los grupos de estudio.

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRE TEST		POST TEST		PRE TEST		POST TEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Logrado Destacado	0	0	26	87	1	3	1	3
Logro Esperado	0	0	4	13	2	7	2	7
En Proceso	13	43	0	0	9	30	10	33
En Inicio	17	57	0	0	18	60	17	57
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota. Elaborado a partir de la Base de datos del Cuestionario N° 2

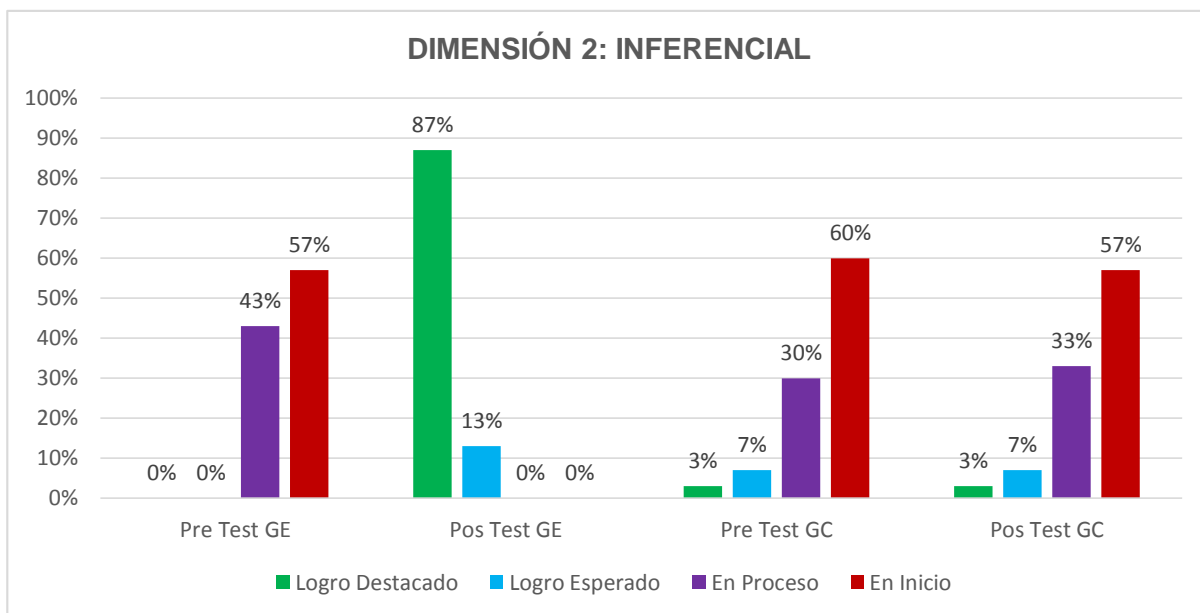


Figura 3

Nivel de la sub variable 2: inferencial en el pre test y pos test de los grupos de estudio.

Interpretación

Se evidencia el nivel de comprensión en la sub variable 2 (inferencial), al observar en la tabla 4, de la etapa pre test, los estudiantes del grupo sin intervención consiguió ubicarse en Proceso con un 30%, igual se ubicó el grupo experimento con un 43%. En Logro Esperado consiguió alcanzar el grupo experimento un 0 %, igual también, se ubicó el grupo sin intervención con un 7 %. Como se puede evidenciar que los grupos investigados eran similares, evidenciándose homogeneidad.

En la etapa post test, al término del programa hubo una notable diferencia en ambos grupos, con respecto a la sub variable 2, en los resultados evidencian que, en el grupo sin intervención consiguió ubicarse con un 33 % en Proceso, igual se ubicó el grupo experimento con un 0%; por otro lado, el grupo experimento, consiguió ubicarse en Logro Destacado con un 87%, igual se ubicó el grupo sin intervención con un 3%. Entonces concluimos que ambos grupos poseen divergen

Objetivo 5: Determinar el efecto del programa en la sub variable crítico.

Tabla 8

Nivel de la sub variable 3: crítico en el pre test y pos test de los grupos de estudio.

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	PRE TEST		POST TEST		PRE TEST		POST TEST	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Logrado Destacado	0	0	26	87	1	3	1	3
Logro Esperado	0	0	4	13	2	7	2	7
En Proceso	13	43	0	0	9	30	10	33
En Inicio	17	57	0	0	18	60	17	57
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota. Elaborado a partir de la Base de datos del Cuestionario N° 2

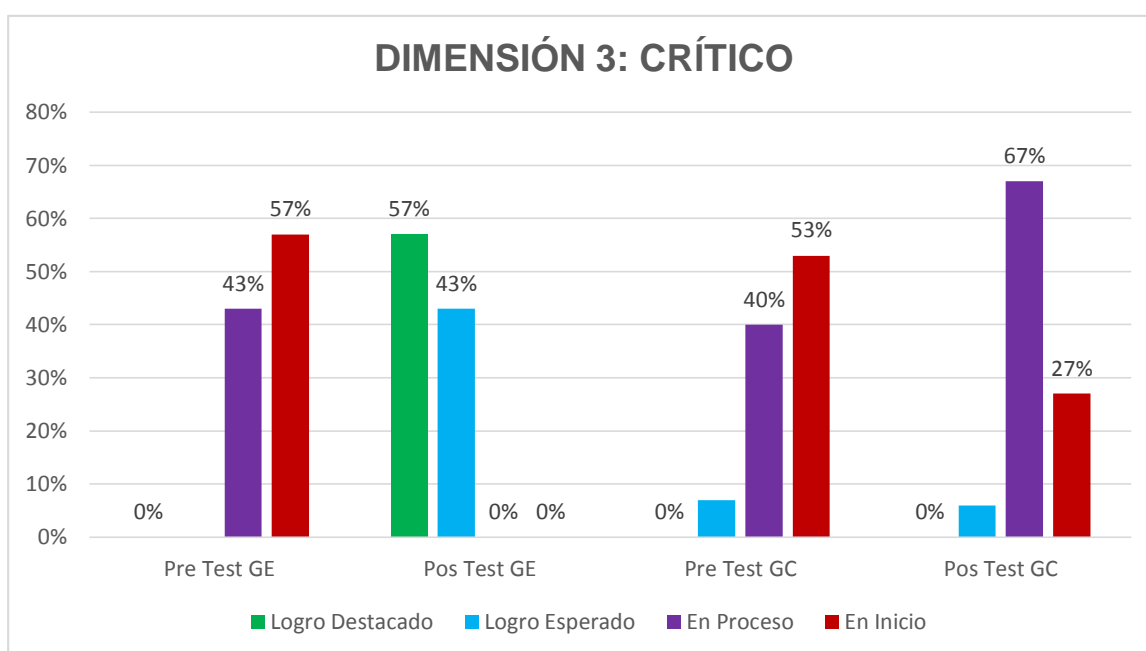


FIGURA 4

Nivel de la sub variable 3: crítico en el pre test y pos test de los grupos de estudio.

Interpretación

Se evidencia el nivel de comprensión en la sub variable 3 (crítico), al observar en la tabla 5, de la etapa pre test, los estudiantes del grupo sin intervención consiguió ubicarse en **Inicio** con un 53%, igual se ubicó el grupo experimento con un 57%. en **Proceso** consiguió alcanzar el grupo experimento un 43 %, igual también, se ubicó el grupo sin intervención con un 40 %. Como se puede evidenciar a grandes rasgos que, no existen divergencias significativas en la sub variable 3 de los grupos investigados.

En la etapa post test, al término del programa hubo una notable diferencia en ambos grupos, con respecto a la sub variable 3, en los resultados evidencian que, en el grupo sin intervención consiguió ubicarse con un 27 % en **Inicio**, igual se ubicó el grupo experimento con un 0%; por otro lado, el grupo experimento, consiguió ubicarse en **Logro Destacado** con un 57%, igual también se ubicó el grupo sin intervención con un 0%. Entonces concluimos que ambos grupos poseen divergencias significativas al concluir el estudio.

4.3. Contrastación de resultados

Tabla 9

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
preexp_VD	0.256	30	0.000	0.883	30	0.003
posexp_VD	0.192	30	0.006	0.864	30	0.001
precon_VD	0.189	30	0.008	0.925	30	0.035
poscon_VD	0.158	30	0.054	0.941	30	0.097
preexp_D1	0.273	30	0.000	0.872	30	0.002
posexp_D1	0.478	30	0.000	0.518	30	0.000
precon_D1	0.317	30	0.000	0.826	30	0.000
poscon_D1	0.288	30	0.000	0.845	30	0.000
preexp_D2	0.274	30	0.000	0.781	30	0.000
posexp_D2	0.285	30	0.000	0.789	30	0.000
precon_D2	0.236	30	0.000	0.864	30	0.001
poscon_D2	0.242	30	0.000	0.858	30	0.001
preexp_D3	0.372	30	0.000	0.632	30	0.000
posexp_D3	0.372	30	0.000	0.632	30	0.000
precon_D3	0.335	30	0.000	0.732	30	0.000
poscon_D3	0.375	30	0.000	0.721	30	0.000

Interpretación

Al utilizarse La prueba de normalidad del pre test y el pos test de la variable dependiente los resultados no son normales por lo tanto el pre test y el post test del grupo experimento no es normal rechazando categóricamente a la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna. En esta medida el nivel de significancia de esta prueba de normalidad con la que se realizara la contratación de las hipótesis la es menor que 0,05 en la Dimensión 1, en la Dimensión 2 y en la Dimensión 3 tanto en los grupos investigados en el pre test y pos test notándose que en su totalidad los valores no tienen una distribución normal en consecuencia se rechazan las hipótesis nulas de todas las dimensiones, por lo tanto, se emplearán pruebas estadísticas no paramétricas.

4.4. Prueba de Hipótesis general de la investigación.

Tabla 10

Nivel de la variable comprensión lectora en el pre test del grupo de estudio

PRUEBA DE MANN-WHITNEY ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	preexp_precon_VD
U de Mann-Whitney	365.000
W de Wilcoxon	830.000
Z	-1.283
Sig. asintótica(bilateral)	0.200

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, VD=Variable Dependiente

Interpretación

Al aplicar el pre test: se obtiene como resultado en la tabla 10, observándose en los estadísticos que ambos grupos, se encuentran con un nivel de significancia $p = 0,200$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), por lo tanto, se asevera que iniciaron ambos grupos con parecidos resultados en el nivel de comprensión lectora, llegando a la conclusión que ambos grupos son equivalentes, ósea no presentan diferencias significativas al iniciar el estudio.

Tabla 11

Nivel de la variable comprensión lectora en el pos test del grupo de estudio

PRUEBA DE MANN-WHITNEY ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	posexp_poscon_VD
U de Mann-Whitney	12.500
W de Wilcoxon	477.500
Z	-6.513
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, VD=Variable Dependiente

Interpretación

Al aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla 8 se observó en los estadísticos de ambos grupos, un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$) observándose diferencias significativas luego de aplicado el programa entre los grupos de estudio.

Tabla 12

Nivel de la variable comprensión lectora en el pre test y pos test del grupo experimental

PRUEBA DE RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	preexp_VD - posexp_VD
Z	-4,873 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: preexpe= pre experimental, posexp= pos experimental, VD=Variable Dependiente

Interpretación

En la tabla 12 se observó un nivel de significancia de $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, comprobándose que existen divergencias significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 13

Nivel de la variable comprensión lectora en el pre test y pos test del grupo control.

PRUEBA DE RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	precon_VD - poscon_VD
Z	-3,742 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, VD=Variable Dependiente

Interpretación

Se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las muestras que presentan relación y se pueda medir las diferencias en el grupo control antes y después del programa, como se observa en la tabla 10, arrojando un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, observando que existen divergencias en el grupo control antes y después de la aplicación del programa.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa.

4.5. Prueba de hipótesis específicas dimensión 1: literal

Tabla 14

Nivel de la sub variable 1: literal en el pre test del grupo experimental y grupo control.

PRUEBA DE MANN-WHITNEY ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	preexp_precon_D1
U de Mann-Whitney	285.000
W de Wilcoxon	750.000
Z	-2.691
Sig. asintótica(bilateral)	0.007

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, D1=Dimensión 1

Interpretación

Al realizar el pre test en los resultados obtenidos en la tabla 11 se puede observar que el nivel de significancia $p = 0,007$ menor que $p = 0,05$ ($p < \alpha$), p entonces, se manifiesta que los alumnos al inicio obtienen resultados diferentes en el nivel de la sub variable 1(literal). Entonces podemos concluir que entre ambos grupos de estudio tienen divergencias significativas.

Tabla 15

Nivel de la sub variable 1: literal en el post test del grupo de estudio.

PRUEBA DE MANN-WHITNEY ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	posexp_poscon_D1
U de Mann-Whitney	54.000
W de Wilcoxon	519.000
Z	-6.191
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: posexpe= pos experimental, poscon= pos control, D1=Dimensión 1

Interpretación

Al aplicar el post test los resultados obtenidos en la tabla 12 muestra que, en los estadísticos de los grupos de estudio, se obtuvo nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $p = 0,05$ ($p < \alpha$) observándose diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 16

Nivel de la sub variable 1 literal en el pre test y pos test del grupo experimental.

PRUEBA DE RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON	
ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	preexp_D1 - posexp_D1
Z	-4,904 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: preexpe= pre experimental, posexp= pos experimental, D1=Dimensión 1

Interpretación

De igual forma en la tabla 13 se observó un nivel de significancia de $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, comprobándose que existen divergencias significativas en el grupo experimento antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 17

Nivel de la sub variable 1: literal en el pre test y pos test del grupo control.

PRUEBA DE RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON	
ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	precon_D1 - poscon_D1
Z	-2,000 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.046

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, D1=Dimensión 1

Interpretación

Finalmente se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas para medir las diferencias en el grupo control antes y después del programa, como se observa en la tabla 14, arrojando un nivel de significancia $p = 0,046$ menor que $\alpha = 0,05$, determinándose que existen diferencias entre el inicio y el final del estudio.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa

4.6. Prueba de hipótesis específica dimensión 2: inferencial.

Tabla 18

Nivel de la sub variable 2 inferencial en el pre test de los grupos de estudio

PRUEBA DE MANN-WHITNEY ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	preexp_precon_D2
U de Mann-Whitney	446.000
W de Wilcoxon	911.000
Z	-0.064
Sig. asintótica(bilateral)	0.949

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, D2=Dimensión 2

Interpretación

Cabe considerar que al aplicar el pre test: los resultados obtenidos en la tabla 15 de los grupos de estudio, presenta un nivel de significancia $p = 0,949$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p > \alpha$), esto indica que al inicio los alumnos presentan resultados parecidos en la sub variable 2 (inferencial). Concluyendo entonces, que no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 19

Nivel de la sub variable 2: inferencial en el pos test de los grupos de estudio.

Prueba de Mann-Whitney Estadísticos de prueba^a	
	posexp_poscon_D2
U de Mann-Whitney	16.000
W de Wilcoxon	481.000
Z	-6.559
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: posexpe= pos experimental, poscon= pos control, D2=Dimensión 2

Interpretación

Después de aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla 16 se observan que los grupos de estudio, encuentran un nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$), evidenciando que entre ambos grupos existen divergencias significativas.

Tabla 20

Nivel de la sub variable 2 inferencial en el pre test y pos test del grupo experimental.

PRUEBA DE RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON	
ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	preexp_D2 - posexp_D2
Z	-5,260 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.000
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	

Nota: preexpe= pre experimental, posexp= pos experimental, D2=Dimensión 2

Interpretación

En la tabla 17 se observó que en el grupo experimental si existen diferencias significativas al concluir el programa con el momento que se dio inicio, observándose que $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$).

Tabla 21

Nivel de la sub variable 2: inferencial en el pre test y pos test del grupo control.

PRUEBA DE RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON	
ESTADÍSTICOS DE PRUEBA^A	
	precon_D2 - poscon_D2
Z	-1,414 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.157
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, D2=Dimensión 2

Interpretación

Al comparar el grupo control en los dos momentos, antes del programa y al finalizar el mismo se observó que $p = 0,157$ mayor que $\alpha = 0,05$ ($p < \alpha$) evidenciando que no existen diferencias.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa.

4.7. Prueba de hipótesis específica sub variable 3: crítico

Tabla 22

Nivel de la sub variable 3: crítico en el pre test de los grupos de estudio.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de prueba^a	
	<u>preexp_precon_D3</u>
U de Mann-Whitney	422.000
W de Wilcoxon	887.000
Z	-0.474
Sig. asintótica(bilateral)	0.635

Nota: preexpe= pre experimental, precon= pre control, D3=Dimensión 3

Interpretación

Al realizar el pre test: en los resultados obtenidos en la tabla 19 se puede observar que el nivel de significancia $p = 0,635$ mayor que $p = 0,05$ ($p < \alpha$), p entonces, se manifiesta que los alumnos al inicio obtienen resultados parecidos en el nivel de la sub variable 3 (crítico). Entonces podemos concluir que entre ambos grupos de estudio, no tienen diferencias significativas.

Tabla 23

Nivel de la sub variable 3: crítico en el pos test de los grupos de estudio.

Prueba de Mann-Whitney	
Estadísticos de prueba^a	
	<u>posexp_poscon_D3</u>
U de Mann-Whitney	13.000
W de Wilcoxon	478.000
Z	-6.727
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: posexpe= pos experimental, poscon= pos control, D3=Dimensión 3

Interpretación

Al aplicar el post test: los resultados obtenidos en la tabla 20 muestra que, en los estadísticos de los grupos de estudio, se obtuvo nivel de significancia $p = 0,000$ menor que $p = 0,05$ ($p < \alpha$) observándose divergencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 24

Nivel de la sub variable 3 crítico en el pre test y pos test del grupo experimental.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
Estadísticos de prueba^a	
	preexp_D3 - posexp_D3
Z	-5,203 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.000

Nota: preexpe= pre experimental, posexp= pos experimental, D3=Dimensión 3

Interpretación

De igual forma en la tabla 21 se observó un nivel de significancia de $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, comprobándose que existen divergencias significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 25

Nivel de la sub variable 3 crítico en el pre test y pos test del grupo control.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
Estadísticos de prueba^a	
	precon_D3 - poscon_D3
Z	-2,828 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0.005

Nota: precon= pre control, poscon= pos control, D3=Dimensión 3

Interpretación

Finalmente se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas para medir las diferencias en el grupo control antes y después del programa, como se observa en la tabla 22, arrojando un nivel de significancia $p = 0,005$ menor que $\alpha = 0,05$, determinándose que existen divergencias entre el inicio y el final del estudio.

Ante estos resultados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa.

V. DISCUSIÓN

En la actualidad el sistema educativo peruano viene desarrollando una educación por competencias, impulsado a mejorar y generar grandes cambios en el escenario pedagógico, sin embargo, se sigue evidenciando malos resultados en comprensión lectora, exhibiéndose como una anomalía que necesita atención inmediata, tanto en el ámbito local, nacional y mundial. De lo expresado anteriormente se puede deducir que en nuestro País, el trabajo en lectura está siendo postergado por muchos maestros, limitando al estudiante a adquirir más habilidades para leer que comprender. Por eso, se consideró una alternativa viable, diseñar y aplicar un programa de estrategias metacomprendivas, desde los primeros grados en la I.E. N° 81585; convirtiéndose en una herramienta eficaz para potenciar las habilidades lectoras a la hora de leer; logrando en ellos lectores autónomos y críticos en el aula. Además se plantea la siguiente pregunta: ¿En qué medida el Programa de estrategias metacomprendivas mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado de primaria de la I.E N° 81585 - Cartavio, 2019?. En cuanto a la hipótesis general, quedó expresado del siguiente modo Hi: La aplicación del programa estrategias metacomprendivas mejora la comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado de primaria de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús de Cartavio – Ascope, 2019.

En lo referido a sus resultados, en la tabla 3 y figura 1 se muestra en el grupo experimental un porcentaje del 57% “en inicio”, 43% “en proceso”, por otro lado, el grupo control el 53% de los estudiantes evaluados se encontraron en el nivel “ inicio”, y 37% “en proceso”, Por otro lado, en la fase de evaluación post test, el grupo experimental presentó mayor porcentaje en “logro destacado”, representando el 80 % del total de estudiantes evaluados, por lo tanto el grupo control en este nivel se encontró el 3 % (1 participante) del total de estudiantes evaluados.

Tal como afirma Salgado et al. (2020) para revertir estos malos resultados, es necesario promover en las escuelas programas o talleres, cuyo propósito sea desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas, que les permita reflexionar sobre su proceso lector, además el maestro debe contar con una

diversidad de recursos en el trabajo de aula. En ese sentido aceptamos a Rello, J. (2017) en la tesis doctoral titulada: Mejorar la comprensión lectora aplicando modelos interactivos de lectura, concluye en que las estrategias cognitivas y metacognitivas aumentan significativamente los niveles lectores de estudiantes, siendo indispensable utilizar metodologías grupales e individuales estrategias lectoras en los estudiantes. Las estrategias que contribuyen a un buen nivel de comprensión lectora son: relectura, parafraseo, síntesis, aplicación de inferencias y el reconocimiento de ideas principales. Asimismo, En España, Mengual, E (2016) en la cual concluye, que La práctica de lectura comprensiva está influenciado por el nivel que se adquiera tanto en metacomprensión como en inteligencia emocional de la persona. Los efectos ratifican que la metacomprensión es un elemento, pronosticador de la lectura comprensiva. A la luz de estos resultados, aseguramos nuestro modelo pedagógico que establece la repercusión de practicar la metacomprensión en el proceso lector. Su preparación en estrategias de comprensión y metacomprensión ayudará a todos los estudiantes, pero en particular a aquellos con dificultades en comprensión. Además el presente estudio confirma, que cuando los estudiantes participan en programas su aprendizaje aumenta, fomentando en ellos capacidades emocionales que van a influenciar a la hora de aprender la lectura, las matemáticas y otro tipo de materias escolares.

Continuando con la discusión en la tabla 4 y figura 2, muestra a la dimensión literal, en la fase de evaluación pretest, donde el grupo control y experimental mostró mayor porcentaje “en proceso”, y “inicio”, también el grupo experimental encontró al 47 % de los estudiantes “en proceso”, mientras que 47 % en “inicio”, en tanto, en el grupo control, dicha distribución fue del 17 % y 63 % en los niveles “en inicio” y “proceso”, respectivamente, en tanto, en la fase posttest, del grupo experimental, quien presentó un mayor porcentaje en el nivel “esperado” y “destacado”, con un 17 % y 80 % respectivamente. Seguidamente en la dimensión inferencial, se observó en la fase pretest, al grupo experimental, que mayor porcentaje de los investigados están en inicio representando así, 57 %, por otro lado el grupo control representa el 60 %, sin

embargo, en la fase posttest, es el grupo experimental, quien presentó mejores resultados, con un 13 % ubicándose en “esperado” y 87 % en destacado.

Es importante resaltar la tesis de Esteban, A. (2017) quien concluye en que el trabajo de docentes comprometidos y el conocimiento sobre estrategias metacomprendivas ayudará a desarrollar habilidades lectoras desde los primeros grados; sin embargo existe aún mucho trabajo que realizar, sobre todo en preguntas de tipo inferencial. Para seguir mejorando es imprescindible que el docente dote de habilidades y herramientas que puedan responder a procesos cognitivos más abstractos que requiere el nivel inferencial; además debe incluir en su trabajo diferentes tipos de texto, que sea capaz de leerlos, reconocerlos y comprenderlos.

Por otro lado, en la dimensión crítico, la distribución porcentual en fase pretest, el grupo control y el experimental, presentaron porcentajes del 60 % “en inicio”, el 30 % “en proceso”, mientras que la fase posttest, es el grupo experimental quien, presentó los mejores resultados, mostrando que el 13% de evaluados, se encontró “en esperado”, y el 87 % en “destacado”. En ese sentido se acepta la tesis de Rojas y Cruzata (2016) el cual concluye que el trabajo pedagógico desplegado en las aulas, no está contribuyendo a optimizar la comprensión lectora, lo cual indica la prevalencia de una pedagogía tradicional, que no está alineado al enfoque comunicativo textual propuesto por el MINEDU, limitando el desarrollo de habilidades y capacidades en la competencia lectora. La falta de estrategias puede conducirnos a formar malos lectores, que en el futuro repercutirá en el aprendizaje de las demás áreas. Para alcanzar un mejor nivel literal, inferencial y crítico, es necesario empoderarnos del enfoque comunicativo textual y para una mayor comprensión de los procesos cognitivos es menester estudiarlo desde la psicología cognitiva, que permita entender y comprender, para luego aplicar estrategias direccionadas a lograr mejores niveles de comprensión. Solo así tendremos en nuestras aulas estudiantes lectores capaces de interactuar con diferentes tipos de texto, logrando en ellos, ser críticos, analíticos y creativos. Así mismo, estos resultados recabados dejan en evidencia al, post test experimental, quien presenta mejoras significativas

a nivel de la variable dependiente y en las sub variables como consecuencia de aplicar el programa estrategias metacomprendivas. Resultados que lo podemos corroborar con el obtenido en la tabla 7 y 8 que evalúa la contrastación de la hipótesis general a nivel de la variable dependiente, los resultados recabados se halló una U de Mann-Whitney, que obedece al pretest experimental, con un p-valor mayor que 0.05 ($p=0.200>0.05$), lo que nos permite concluir que no existe divergencia entre las puntuaciones de las medianas en ambos grupos, por el contrario en el posttest experimental los resultados recabados, se halló una U de Mann-Whitney, con un p-valor menor que 0.05 ($p=0.200>0.05$), lo que nos permite concluir que si existe divergencia entre las puntuaciones de las medianas en ambos grupos, observada según la tabla. De todo lo expuesto anteriormente se deduce, aceptar la hipótesis alterna y desestimar la nula, lo cual quedó demostrado que el programa tuvo efectos positivos en la variable dependiente

En ese sentido aceptamos la tesis de Henckell, (2017) quien concluye que un programa de estrategias metacomprendivas, bien direccionado puede convertirse en una herramienta metodológica de mayor impacto en el proceso enseñanza aprendizaje, permitiendo, a los sujetos convertirlos en buenos lectores.

También es importante destacar los aportes Rodríguez, Calderón, Leal y Arias-Velandia, (2016) quienes concluyen, cuando se aplica estrategias metacomprendivas, incrementa notablemente las puntuaciones del proceso de comprensión, en aprendices expertos y novatos; no obstante, los aprendices expertos demuestran mayor capacidad de autorregulación, es decir, son capaces de ejecutar actividades de manera autónoma, ya sea en situaciones sencillas como también complejas, en cambio el aprendiz novato, suele tener dificultades y para ello debe planear, controlar y supervisar las estrategias utilizadas con la finalidad de conocer sus limitaciones en el proceso de comprensión. Es por ello que para lograr un mejor nivel de comprensión es necesario que el estudiante no solo interactúe con textos narrativos, sino que reconozca y comprenda diferentes tipos de texto en donde pueda aplicar estrategias metacomprendivas.

VI. CONCLUSIONES

- La comprensión lectora, registra nivel predominante en **Inicio** del 57 % para el pre experimental y 53 % para el pre control. Mientras tanto en el post test, el nivel relevante es **Logro Destacado** con 80 % para el grupo experimento y 63 % en nivel **Proceso** del grupo sin intervención.
- El grupo experimento, registra en el pre test, nivel preeminente en **Inicio** del 47 % y en **Proceso** 47 % para el nivel literal, 57% en el nivel inferencial, 57 % en el nivel crítico. En el post test, los puntajes mejoran a nivel preeminente **Logro Destacado** para sus dimensiones con porcentajes del 80 %, 87 % y 87 %, respectivamente. Diferentes resultados obtienen el grupo control cuyos niveles predominantes en su pre y post test son en nivel en **Inicio** y **Proceso**.
- El Programa Estrategias Metacomprendivas, mejora significativamente la dimensión literal, pues en la evaluación post test mostró un p-valor de significancia menor a 0.01 ($p=0.000<0.01$), demostrando que existe divergencia significativa entre los investigados.
- El Programa Estrategias Metacomprendivas, mejora significativamente la dimensión inferencial, pues en la evaluación post test mostró un p-valor de significancia menor a 0.01 ($p=0.000<0.01$), demostrando que existe divergencia significativa entre los investigados.
- El Programa Estrategias Metacomprendivas mejora significativamente la dimensión crítico, pues en la evaluación post test mostró un p-valor de significancia menor 0.01 ($p=0.000<0.01$), demostrando que existe divergencia significativa entre los investigados.

VII. RECOMENDACIONES:

PRIMERA: Se sugiere a los funcionarios de la UGEL Ascope, promover en todas las Instituciones Educativas de su ámbito jurisdiccional, actividades pedagógicas que promuevan en los estudiantes prácticas metacomprendivas, desde los primeros grados de primaria, toda vez que resultan ser beneficiosas para los procesos lectores de cada estudiante.

SEGUNDA: Proponer al representante legal de la Institución Educativa que extienda a nivel institucional el uso del Programa Estrategias Metacomprendivas, además de empoderarse de la información, porque ello le va ayudar a poner en funcionamiento un monitoreo y control de la aplicación del Programa, de tal forma que contribuya a conocer los logros y dificultades en comprensión lectora, para luego tomar decisiones de manera colegiada y extender el efecto del mismo, poniendo siempre total cuidado en los primeros grados; etapa mediante el cual inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje en lectura..

TERCERA: Al docente se le sugiere empoderarse de las diversas estrategias metacomprendivas, para poder incluir dentro de la programación anual y sesiones de aprendizaje, actividades variadas que faciliten interactuar entre estudiante y diferentes tipos de textos, de tal forma puedan alcanzar mejores niveles de comprensión; logrando en ellos ser críticos, analíticos y creativos.

VIII. PROPUESTA

EL Programa Estrategias Metacomprendivas se constituye en un conjunto de actividades planificadas organizadamente, el cual se desarrolla a través de actividades cooperativas, permitiendo así, la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas al interactuar con diferentes tipos de texto y contribuya a mejorar el nivel lector de cada estudiante.

Por lo tanto, el Programa Estrategias Metacomprendivas aparece como un plan operativo de actividades metodológicas que orientan y fortalecen los procesos lectores de aquellos niños que conformaron el grupo experimento, ubicando dicho trabajo al aporte exclusivo de los estudiantes y a atender los problemas en nivel comprensivo

El Programa experimental estrategias metacomprendivas, se operativiza con la aplicación de 12 sesiones de interaprendizaje basado en enfoques de estrategias metacomprendivas, dando oportunidad a los estudiantes de interactuar con diversos tipos de textos, utilizar material diverso para, mejorar las habilidades lectoras activamente, logrando integrar diversas ciencias del comportamiento humano para mejorar la comprensión lectora en todas sus formas y procesos. Lo que permitirá desarrollar habilidades metacognitivas para aplicarlos en su vida cotidiana y en todas las experiencias de aprendizaje que se desarrolló con los participantes.

Las actividades se procesan por medio de grupos colaborativos y por la aplicación de 2 evaluaciones y 12 sesiones que serán aplicadas por un período de 12 semanas, una vez por semana, con un tiempo de 90 minutos para cada uno y en situaciones de metodología activa.

En cuanto a la tipología de su contenido, el programa ha sido estructurado de la manera siguiente:

- Aplicación del Pre test.
- Nociones básicas de un texto continuo.
- Nociones básicas de un texto discontinuo.
- Superestructura y macroestructura de un texto narrativo.

- Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos narrativos.
- Superestructura y macroestructura de textos expositivos.
- Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos expositivos.
- Superestructura y macroestructura de textos descriptivos.
- Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos descriptivos.
- Superestructura y macroestructura de textos argumentativos.
- Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos argumentativos
- Superestructura y macroestructura de textos instructivos.
- Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos instructivos.
- Aplicación del Pos test.

Diseño de la propuesta



IX. REFERENCIAS

- Aguirre, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(2), 181-196.
<https://doi.org/10.15443/rl26015>.
- Angulo, N. (2018). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la Institución Educativa N° 60793, Iquitos, 2016 (tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Iquitos, Perú.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Binbasaran, B y Greene, J. (2015). An investigación of the role of contingent metacognitive behavior in self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(1), 77-98.
<https://doi.org/10.1007/s11409-014-9126-y>
- Brown, A. (1980), "Metacognitive development and reading", en R. J. Spiro, B. L. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (453-481) N. J. Erlbaum.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K., & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
doi: <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.
<http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93.
- De-La-Peña, C., Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos*, 18 (1), 31-40
https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1898
- Dinsmore, D.L., Loughlin, S.M., Parkinson, M.M., & Alexander, P.A. (2015). The effects of persuasive and expository text on metacognitive monitoring and control. *Learning and Individual Differences*, 38, 54-60.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.009>.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Esteban, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-37.
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>
- Flavell (1984). *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor (traducción de la primera edición inglesa).
- González, J. (2012). Estrategias de metacompreensión para facilitar la comprensión de la lectura en docentes de primaria. *Revista Kaleidoscopio* 9 (17), 17-26
http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k17/k17_art02.pdf
- González, M., y Cárdenas, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 20(1), 1-24.
[https://Doi. 10.15517/aie.v20i1.40158](https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40158)
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, Madrid. 27, 219-254.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

- Gutierrez, A., Schraw, G., Kuch, F y Richmond, A. (2016). A two-process model of metacognitive monitoring: evidence for general accuracy and error factors. *Learning and Instruction*, 44, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.006>
- Henckell, M. (2017). Programa de estrategias metacomprendivas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del 5to grado de la IE N° 10026 (tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ªed.). México: Mc Graw-Hill.
- Irwin, L. (2017). Metacognition: A Concept Analysis. *Arch Psychiatr Nurs*. 31 (5) 454-456.
<https://doi.org/10.1016/j.apnu.2017.06.012>
- James, A., Hasson-Ohayon, I., Vohs, J., Minor, K., Leonhardt, B., Buck, K., George, S. y Lysaker, P. (2016). Metacognition moderates the relationship between dysfunctional self-appraisal and social functioning in prolonged schizophrenia independent of psychopathology. *Comprehensive Psychiatry*, 69, 62-70.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.05.008>
- Jaramillo, L., y Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), 1-24.
<https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Jaramillo, L., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299-313.
<https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Jiménez, R. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA) (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado en:
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press
- Kintsch, W., & Van-Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- Lluch, G.; Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): e192.
<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Mengual, E. (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de quinto y sexto de educación primaria (tesis doctoral)*. Universidad Complutense Madrid, España.
- Ministerio de Educación. (2020). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiante 2007-2015 - Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*.
- Osses, S., Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, 34 (1), 187-197.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Parodi, G. & Julio, C. (2017). No existen solo palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos, *Revista Investigaciones sobre Lectura*, vol. 8, 27-48.
- Parra, M.E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada)*. [https:// digibug.ugr.es/handle/10481/46974](https://digibug.ugr.es/handle/10481/46974)

- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica. Recuperado en: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Piaget, J. (1945), *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de cultura económica (décima reimpresión, 1987).
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor.
- Parra, M.E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
[https:// digibug.ugr.es/handle/10481/46974](https://digibug.ugr.es/handle/10481/46974).
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., y Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18 (1), 21-30.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura (tesis doctoral)*. Universitat Jaume I, Valencia, España.
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significativo lineal al modelo de situación. *Revista Signos*, 49, 205-223.
doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400010>.
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, 44, 93-108.
<https://doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>
- Rojas, M., Alejandro, C., & Martínez, C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916
- Romero, M.F., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85.
doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776.

- Salgado, A., García, L., y Méndez-Cadena, M. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Educación*, 44 (1), 409-427
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103.
- Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).
- UNESCO (2020): Tesoro de la UNESCO, Disponible en:
<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/search?clang=es&q=educaci%C3%B3n&vocabs=>
- Vallejos, L. (2018). Modelo de estrategias metacomprendivas basado en la psicopedagogía para elevar la comprensión lectora en el nivel primaria del distrito de Chiclayo (tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú.
- Van-Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Valenzuela, A. (2019) ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*, 45, e187571.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187571>.
- Vallés, A. (1998). Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Barcelona, España: Promolibro.
- Winne, P. y Azevedo, R. (2014). Metacognición En RK Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 63-87
<http://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.006>
- Wong, F., y Matalinares, M. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista De Investigación En Psicología*, 14(1), 235-260. Recuperado en:
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2085>
- Vygotsky, L. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Cap. 6.: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México. 1988.
- Vining, Alexander; MARSH, Heidi. Information seeking in capuchins (Cebus apella): a rudimentary form of metacognition? *Animal Cognition*, Berlín, v.

18, n. 3, p. 667-681, 2015.

Zayas, F. (2012). 10 ideas clave. La comprensión lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas. Barcelona: Editorial Grao.

Zwaan, R. (2015). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 1028-1034. doi: <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0864-x>.

ANEXOS

ANEXO 1

Variable		Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Instrumento
Independiente	Programa de estrategias metacomprendivas	<p>Conjunto de actividades planificadas, estructuradas y diseñadas a guiar el proceso aprendizaje, pero además facilitan al estudiante a tomar conciencia sobre sus características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos en una tarea determinada” (Flavell, 1971)</p>	<p>Estrategias que ayudan a controlar y regular el proceso de comprensión lectora, desde la planificación, supervisión y evaluación.</p>	Planificación	Indican que el alumno buscó tener un plan de abordaje para la lectura desde antes de empezar a leer	1,2,3,4,5,6	Ordinal	Guía de observación
				Monitoreo	Indican que el alumno inició un esfuerzo consciente para asegurarse de ir comprendiendo a lo largo de la lectura	7,8,9,10		
				Evaluación	Indican que el alumno inició una revisión de la calidad y progreso de su trabajo	11,12		

ANEXO 2

Variable		Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Instrumento
Dependiente	Comprensión lectora	La comprensión lectora, es el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto (2004, p. 39).	La comprensión lectora es responder pertinentemente a preguntas de nivel literal, inferencial y crítico al interactuar con el texto.	Literal	Identifica datos explícitos del texto que se encuentran escrito al inicio, medio o al final de un texto Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.	6, 7, 16, 18, 1, 14, 15	Intervalo	Cuestionario para evaluar la comprensión lectora.
				Inferencial	Deduce la enseñanza de una narración			
					Deduce el tema central de un texto			
Deduce el propósito de un texto								
Deduce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto								
		Deduce las cualidades de los personajes de una narración						
		Deduce la causa de un hecho o idea de un texto						
		Crítico	Opina sobre los hechos o sucesos de un texto	5, 13, 20				

ANEXO 3

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

APELLIDOS Y NOMBRES:					
GRADO:	SECCIÓN:	N° DE ORDEN:	FECHA:		

Puntaje

INSTRUCCIONES

Estimado estudiante

La presente prueba tiene el propósito de obtener información sobre el nivel de desarrollo de tu capacidad de comprensión lectora, por ello se te pide por favor:

1. Leer cuidadosamente el texto presentado y luego cada pregunta antes de responder.
2. Responder cada pregunta planteada en forma lógica y clara empleando letra legible.
3. Evitar el uso de corrector
4. Responder con lapicero azul o negro (no con lápiz y/o lapicero rojo)
5. No rayar la prueba con dibujos, signos, puntos y otros elementos que no corresponden.

TEXTO 1

Lee el siguiente cuento

Hubo una vez, en una comunidad, un campesino que ahorró dinero durante un año. Quería comprar una ovejita. Cuando juntó el dinero, fue a la feria, compró la ovejita más tierna y se la llevó al hombro.

Un joven, que andaba cerca, quiso engañar al campesino. Lo siguió de lejos hasta que estuvieron solos. Entonces, el joven se le acercó y le dijo:

—Hola campesino, ¿por qué llevas un perro al hombro?

El campesino le respondió:

—No es un perro. Es una ovejita.

Pero el joven insistió, diciendo:

—Amigo campesino, yo veo un perro. Creo que te han estafado.

Al oír esto, el campesino dudó de que realmente fuera una oveja. Dejó al animal en el suelo y se fue triste a su casa. Cuando el campesino ya estaba lejos, el joven se llevó la ovejita.



Ahora subraya la respuesta correcta

1.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?

- El joven se acercó al campesino.
- El joven fue a la feria.
- El campesino ahorro dinero.

2.- ¿Qué quiere decir “Creo que te han estafado”?

Creo que te han pagado Creo que te han .engañado Creo que te han molestado.

3.- ¿Cómo era el joven?

Era bromista. Era tramposo. Era inocente.

4.- ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?

Que debemos de ayudar a los demás personas.
 Que debemos comprar con mucho cuidado.
 Que debemos tener cuidado con los extraños.

5.- ¿Te parece bien que el joven haya engañado al campesino?

(marca con una x lo que piensas)

SI NO

¿Por qué? (escribe tu respuesta en las líneas)

.....

TEXTO 2

Lee el siguiente texto

El cóndor es el ave voladora más grande del mundo. Sus plumas son suaves y brillantes. Las plumas de su cuello son blancas y las demás plumas de su cuerpo son negras.



Esta gigante ave se alimenta de animales muertos. Cuando no encuentra alimento, el cóndor caza y mata animales, como ovejas y llamas pequeñas. A veces come tanto que luego no puede volar. Pero también sabemos que el cóndor puede pasarse hasta un mes y medio sin comer, y no pierde sus fuerzas.

Hace algún tiempo los cóndores abundaban en la sierra del Perú. Poco a poco, la gran cantidad de cóndores ha ido disminuyendo porque son cazados por la gente.

Ahora subraya la respuesta correcta

6.- ¿Según el texto, ¿cómo son las plumas del cóndor?

Brillantes.

Pequeñas

Fuertes.

7.- ¿Por qué el cóndor a veces no puede volar?

En el color de su pelo.

Porque a veces se pasa un mes sin comer.

Porque a veces come demasiado.

8.- ¿Qué quiere decir que “los cóndores abundaban en la sierra”?

Que no había cóndores.

Que había pocos cóndores.

Que había muchos cóndores.

9.- ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?

Trata de cómo son las aves.

Trata de cómo es el cóndor.

Trata de cómo es la sierra.

10.- ¿Para qué fue escrito este texto?

Para darnos información.

Para contarnos una historia.

Para darnos una opinión.

TEXTO 3

Lee con atención la siguiente noticia:

El Tiempo, 7 de mayo de 2012

RABIA EN CHURIMAYO

En Churimayo, muchos perros se están contagiando de rabia. El alcalde, preocupado, propuso matar a todos los perros del pueblo. Muchos pobladores no están de acuerdo con esta propuesta. Tienen pena de matar a los perros. Debemos recordar que la rabia es una enfermedad muy peligrosa para los animales y las personas.

Ahora subraya y marca la respuesta correcta

11.- ¿De qué trata el texto que leíste?

- De los perros con rabia en Churimayo
- De los pobladores de Churimayo
- Del alcalde de Churimayo.

12.- ¿Por qué el alcalde propuso matar a todos los perros del pueblo?

.....

13.- ¿Estás de acuerdo con el alcalde que maten a todos los perros del pueblo? (marca con una X lo que piensas)

SI

NO

¿Por qué? (escribe tu respuesta en las líneas)

.....

.....

.....

TEXTO 4

Lee con atención la siguiente receta:

Seviche

(para 6 personas)

Ingredientes:

- 1 kilo de pescado
- 8 limones
- 2 cebollas picadas
- Sal, ajos y ají

Preparación:

1. Lava el pescado y córtalo en cuadrados.
2. Echa sal al gusto y un poco de ajo molido.
3. Exprime los limones y agrega el jugo.
4. Agrega las cebollas picadas y mezcla todo.
5. Caeza el aít en pedacitos nanameños y colócalos encima

Ahora subraya y marca la respuesta correcta

14.- Según el texto, ¿Qué debes hacer antes de exprimir los limones y agregar el jugo?

- Echar sal al gusto y un poco de ajo molido.
- Agregar las cebollas picadas y mezclar todo.
- Lavar el pescado y cortarlo en cuadrados.

15.- Según el texto, ¿Qué debes hacer después de exprimir los limones y agregar el jugo?

- Echar sal al gusto y un poco de ajo molido.
- Agregar las cebollas picadas y mezclar todo.
- Lavar el pescado y cortarlo en cuadrados.

16.- ¿Para cuántas personas se ha hecho esta receta?

Para 6 personas

Para 8 personas

Para 10 personas

17.- ¿Para qué se escribió este texto?

- Para animarnos a preparar una comida.
- Para pedirnos que preparemos una comida.
- Para enseñarnos a preparar una comida.

TEXTO 5

Lee con atención el siguiente aviso



Escribe tu respuesta en las líneas

18.- ¿Cuándo se realizará la jornada de limpieza?

- El sábado 12 de junio El sábado 9 de julio El sábado 9 de mayo

19.- ¿Para qué fue escrito este aviso?

- Para que vayamos a limpiar el río. Para que vayamos a jugar
 Para que vayamos a pasear

20.- ¿Crees que el aviso va a lograr que más personas vayan a la jornada? ¿Por qué?

.....

.....

ANEXO 4



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO

AUTOR:

Grover Wilker Culqui Casana

ADMINISTRACIÓN:

Individual

TIEMPO DE APLICACIÓN:

Entre 25 a 45 minutos

ÁMBITO DE APLICACIÓN:

Niños de 7 a 9 años

OBJETIVO:

Demostrar que la aplicación del Programa estrategias metacomprendivas mejora el nivel de comprensión lectora.

DIRIGIDO A:

Estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

AMAYA MENDOZA, HOSMA EDITH

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Doctor

VALORACIÓN :

1	2	3	4
Muy bajo	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel


FIRMA DEL EVALUADOR

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Programa de estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	Opción de respuesta		Criterios de evaluación								Observaciones		
				Correcta	Incorrecta	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta						
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
COMPRENSIÓN LECTORA	LITERAL	Identifica datos explícitos del texto que se encuentra escrito al inicio, medio o al final de un texto.	6.- ¿Según el texto, ¿cómo son las plumas del condor?	✓		✓		✓		✓		✓				
			7.- ¿Por qué el condor a veces no puede volar?			✓		✓		✓		✓				
			16.- ¿Para cuántas personas se ha hecho esta receta?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			18.- ¿Cuándo se realizará la jornada de limpieza?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
	INFERENCIAL	Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.	1.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			14.- Según el texto, ¿Qué debes hacer antes de exprimir los limones y agregar el jugo?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			15.- Según el texto, ¿Qué debes hacer después de exprimir los limones y agregar el jugo?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			4.- ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			9.- ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			11.- ¿De qué trata el texto que leíste?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
CRÍTICO	Opina sobre los hechos o sucesos de un texto	Deduce el propósito de un texto	10.- ¿Para qué fue escrito este texto?	✓		✓		✓		✓		✓				
		Deduce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto.	17.- ¿Para qué se escribió este texto?	✓		✓		✓		✓		✓				
		Deduce las cualidades de los personajes de una narración	19.- ¿Para qué fue escrito este aviso?	✓		✓		✓		✓		✓				
		Deduce la causa de un hecho o idea de un texto.	2.- ¿Qué quiere decir "Creo que te han esafiado"? 8.- ¿Qué quiere decir que "los condores abundaban en la sierra"? 3.- ¿Cómo era el joven?	✓		✓		✓		✓		✓				
			12.- ¿Por qué el alcalde propuso matar a todos los perros del pueblo?	✓		✓		✓		✓		✓				
			5.- ¿Te parece bien que el joven haya engañado al campesino?	✓		✓		✓		✓		✓				
			13.- ¿Estás de acuerdo con el alcalde que maten a todos los perros del pueblo? (marca con una X lo que piensas)	✓		✓		✓		✓		✓				
			20.- ¿Crees que el aviso va a lograr que más personas vayan a la jornada? ¿Por qué?	✓		✓		✓		✓		✓				

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SUFICIENCIA**

Apellidos y nombres del juez validador: **Dra. AMAYA MENDOZA, HOSMA EDITH**

Trujillo, 28 de agosto del 2019


Firma del experto informante



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

AUTOR:

ADMINISTRACIÓN:

TIEMPO DE APLICACIÓN:

ÁMBITO DE APLICACIÓN:

OBJETIVO:

DIRIGIDO A:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

VALORACIÓN :

1	2	3	4
Muy bajo	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel


FIRMA DEL EVALUADOR

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Programa de estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa N° 81.585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavío, 2019

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	ÍTEMES	Opción de respuesta		Criterios de evaluación								Observaciones	
				Correcta	Incorrecta	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta			
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
COMPRENSIÓN LECTORA	LITERAL	Identifica datos explícitos del texto que se encuentra escrito al inicio, medio o al final de un texto.	6.- ¿Según el texto, ¿cómo son las plumas del cóndor?			✓		✓		✓		✓			
			7.- ¿Por qué el cóndor a veces no puede volar?			✓		✓		✓		✓			
			16.- ¿Para cuántas personas se ha hecho esta receta?			✓		✓		✓		✓			
			18.- ¿Cuándo se realizará la jornada de limpieza?			✓		✓		✓		✓			
			1.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?			✓		✓		✓		✓			
	INFERENCIAL	Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.	14.- Según el texto, ¿Qué debes hacer antes de exprimir los limones y agregar el jugo?			✓		✓		✓		✓			
			15.- Según el texto, ¿Qué debes hacer después de exprimir los limones y agregar el jugo?			✓		✓		✓		✓			
			4.- ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?			✓		✓		✓		✓			
			9.- ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?			✓		✓		✓		✓			
			11.- ¿De qué trata el texto que leíste?			✓		✓		✓		✓			
CRÍTICO	Deduce el tema central de un texto	10.- ¿Para qué fue escrito este texto?			✓		✓		✓		✓				
		17.- ¿Para qué se escribió este texto?			✓		✓		✓		✓				
		19.- ¿Para qué fue escrito este aviso?			✓		✓		✓		✓				
		2.- ¿Qué quiere decir "Creo que te han estafado"?			✓		✓		✓		✓				
		8.- ¿Qué quiere decir que "los cóndores abundaban en la sierra"?			✓		✓		✓		✓				
CRÍTICO	Deduce las cualidades de los personajes de una narración	3.- ¿Cómo era el joven?			✓		✓		✓		✓				
		12.- ¿Por qué el alcalde propuso matar a todos los perros del pueblo?			✓		✓		✓		✓				
		5.- ¿Te parece bien que el joven haya engañado al campesino?			✓		✓		✓		✓				
		13.- ¿Estás de acuerdo con el alcalde que maten a todos los perros del pueblo? (marca con una X lo que piensas)			✓		✓		✓		✓				
		20.- ¿Crees que el aviso va a lograr que más personas vayan a la jornada? ¿Por qué?			✓		✓		✓		✓				

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SUFICIENCIA**

Apellidos y nombres del juez validador: **Dra. HERNANDEZ FERNANDEZ, BERTILA**



Firma de experto informante

Trujillo, 28 de agosto del 2019



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO

AUTOR:

Grover Wilker Culqui Casana

ADMINISTRACIÓN:

Individual

TIEMPO DE APLICACIÓN:

Entre 25 a 45 minutos

ÁMBITO DE APLICACIÓN:

Niños de 7 a 9 años

OBJETIVO:

Demostrar que la aplicación del Programa estrategias metacomprendivas mejora el nivel de comprensión lectora.

DIRIGIDO A:

Estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

SALDAÑA MILLAN, JACKELINE MARGOT

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Doctor

VALORACIÓN :

1	2	3	4
Muy bajo	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel


FIRMA DEL EVALUADOR

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Programa de estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	Opción de respuesta	Criterios de evaluación								Observaciones		
					Relación entre la variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación entre el ítem y la opción de respuesta	SI	NO	SI	NO		SI	NO
COMPRENSIÓN LECTORA	LITERAL	Identifica datos explícitos del texto que se encuentra escrito al inicio, medio o al final de un texto.	6.- ¿Según el texto, ¿cómo son las plumas del cóndor?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
			7.- ¿Por qué el cóndor a veces no puede volar?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓		
			16.- ¿Para cuántas personas se ha hecho esta receta?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓		
			18.- ¿Cuándo se realizará la jornada de limpieza?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓		
			1.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓		
	INFERENCIAL	Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.	14.- Según el texto, ¿Qué debes hacer antes de exprimir los limones y agregar el jugo?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓
			15.- Según el texto, ¿Qué debes hacer después de exprimir los limones y agregar el jugo?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓
			4.- ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓
			9.- ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓
			11.- ¿De qué trata el texto que leíste?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓
CRITICO	Deduce el tema central de un texto	10.- ¿Para qué fue escrito este texto?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		17.- ¿Para qué se escribió este texto?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		19.- ¿Para qué fue escrito este aviso?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		2.- ¿Qué quiere decir "Creo que te han estafado"?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		8.- ¿Qué quiere decir que "los cóndores abundaban en la sierra"?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
CRITICO	Deduce las cualidades de los personajes de una narración	3.- ¿Cómo era el joven?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		12.- ¿Por qué el alcalde propuso matar a todos los perros del pueblo?	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		5.- ¿Te parece bien que el joven haya engañado al campesino?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		13.- ¿Estás de acuerdo con el alcalde que maten a todos los perros del pueblo? (marca con una X lo que piensas)	Incorrecta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	
		20.- ¿Crees que el aviso va a lograr que más personas vayan a la jornada? ¿Por qué?	Correcta	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SUFICIENCIA**

Apellidos y nombres del juez validador: **Dra. SALDAÑA MILLAN, JACKELINE MARGO**


 Firma del experto informante

Trujillo, 28 de agosto del 2019



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

AUTOR: Grover Wilker Culqui Casana

ADMINISTRACIÓN: Individual

TIEMPO DE APLICACIÓN: Entre 25 a 45 minutos

ÁMBITO DE APLICACIÓN: Niños de 7 a 9 años

OBJETIVO: Demostrar que la aplicación del Programa estrategias metacomprendivas mejora el nivel de comprensión lectora.

DIRIGIDO A: Estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: DIOS CASTILLO, CHRISTIAN ABRAHAM

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor

VALORACIÓN :

1	2	3	4
Muy bajo	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel


FIRMA DEL EVALUADOR

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Programa de estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	ÍTEM	Opción de respuesta		Criterios de evaluación												Observaciones				
				Correcta	Incorrecta	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta										
COMPRENSIÓN LECTORA	LITERAL	Identifica datos explícitos del texto que se encuentra escrito al inicio, medio o al final de un texto.		6.- Según el texto, ¿cómo son las plumas del condor?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO						
				7.- Por qué el condor a veces no puede volar?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				
				16.- ¿Para cuántas personas se ha hecho esta receta?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				18.- ¿Cuándo se realizará la jornada de limpieza?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				1.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
	INFERENCIAL	Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.			14.- Según el texto, ¿Qué debes hacer antes de exprimir los limones y agregar el jugo?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
					15.- Según el texto, ¿Qué debes hacer después de exprimir los limones y agregar el jugo?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
					4.- ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
					9.- ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
					11.- ¿De qué trata el texto que leíste?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
CRÍTICO	Opina sobre los hechos o sucesos de un texto			10.- ¿Para qué fue escrito este texto?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				
				17.- ¿Para qué se escribió este texto?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				19.- ¿Para qué fue escrito este aviso?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				2.- ¿Qué quiere decir "Creo que te han estafado"?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				8.- ¿Qué quiere decir que "los condores abundaban en la sierra"?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
CRÍTICO	Deduce la causa de un hecho o idea de un texto.			3.- ¿Cómo era el joven?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				
				12.- ¿Por qué el alcalde propuso matar a todos los perros del pueblo?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				5.- ¿Te parece bien que el joven haya engañado al campesino?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				13.- ¿Estás de acuerdo con el alcalde que maten a todos los perros del pueblo? (marca con una X lo que piensas)	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
				20.- ¿Crees que el aviso va a lograr que más personas vayan a la jornada? ¿Por qué?	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SUFICIENCIA**

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. DIOS CASTILLO, CHRISTIAN ABRAHAM**

Trujillo, 28 de agosto del 2019

Firma del experto-informante





VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO

AUTOR:

Grover Wilker Culqui Casana

ADMINISTRACIÓN:

Individual

TIEMPO DE APLICACIÓN:

Entre 25 a 45 minutos

ÁMBITO DE APLICACIÓN:

Niños de 7 a 9 años

OBJETIVO:

Demostrar que la aplicación del Programa estrategias metacomprendivas mejora el nivel de comprensión lectora.

DIRIGIDO A:

Estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

MORILLO FLORES, JOHN

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Doctor

VALORACIÓN :

1	2	3	4
Muy bajo	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel

FIRMA DEL EVALUADOR


CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Programa de estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la Institución Educativa N° 81585 "Sagrado Corazón de Jesús" Cartavio, 2019

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	Opción de respuesta		Criterios de evaluación								Observaciones		
				Correcta	Incorrecta	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta						
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
COMPRENSIÓN LECTORA	LITERAL	Identifica datos explícitos del texto que se encuentra escrito al inicio, medio o al final de un texto.	6.- ¿Según el texto, ¿cómo son las plumas del cóndor?	✓		✓		✓		✓		✓				
			7.- ¿Por qué el cóndor a veces no puede volar?	✓		✓		✓		✓		✓				
			16.- ¿Para cuántas personas se ha hecho esta receta?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
	INFERENCIAL	Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.	18.- ¿Cuándo se realizará la jornada de limpieza?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			1.- ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			14.- Según el texto, ¿Qué debes hacer antes de exprimir los limones y agregar el jugo?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			15.- Según el texto, ¿Qué debes hacer después de exprimir los limones y agregar el jugo?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			4.- ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			9.- ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			11.- ¿De qué trata el texto que leíste?	✓		✓		✓		✓		✓		✓		
CRÍTICO	Opina sobre los hechos o sucesos de un texto	10.- ¿Para qué fue escrito este texto?	✓		✓		✓		✓		✓		✓			
		17.- ¿Para qué se escribió este texto?	✓		✓		✓		✓		✓		✓			
		19.- ¿Para qué fue escrito este aviso?	✓		✓		✓		✓		✓		✓			
			2.- ¿Qué quiere decir "Creo que te han estafado"?	✓		✓		✓		✓		✓				
			8.- ¿Qué quiere decir que "los cóndores abundaban en la sierra"?	✓		✓		✓		✓		✓				
			3.- ¿Cómo era el joven?	✓		✓		✓		✓		✓				
			12.- ¿Por qué el alcalde propuso matar a todos los perros del pueblo?	✓		✓		✓		✓		✓				
			5.- ¿Te parece bien que el joven haya engañado al campesino?	✓		✓		✓		✓		✓				
			13.- ¿Estás de acuerdo con el alcalde que maten a todos los perros del pueblo? (marca con una X lo que piensas)	✓		✓		✓		✓		✓				
			20.- ¿Crees que el aviso va a lograr que más personas vayan a la jornada? ¿Por qué?	✓		✓		✓		✓		✓				

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SUFICIENCIA**

Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. MORILLO FLORES, JOHN**



Firma del experto informante

Trujillo, 28 de agosto del 2019

ANEXO 5

Confiabilidad del instrumento

N°	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
6	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
7	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
8	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
9	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1
10	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1
11	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1
12	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
13	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1
14	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
15	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,826	20

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
P1	1,00	,000	15
P2	,60	,507	15
P3	,47	,516	15
P4	,47	,516	15
P5	,87	,352	15
P6	,60	,507	15
P7	,67	,488	15
P8	,87	,352	15
P9	,67	,488	15
P10	,33	,488	15
P11	,67	,488	15
P12	,47	,516	15
P13	,73	,458	15
P14	,53	,516	15
P15	,73	,458	15
P16	,87	,352	15
P17	,87	,352	15
P18	,57	,488	15
P19	,40	,507	15
P20	,80	,414	15

ANEXO 6



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 81585 "SAGRADO CORAZON DE JESUS" CARTAVIO



Av. Sta. Elena N°10- CARTAVIO-SANTIAGO DE CAO-ASCOPE

"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN E IMPUNIDAD"

CONSTANCIA

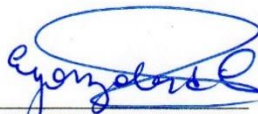
EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 81585 SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS – CARTAVIO, DISTRITO DE SANTIAGO DE CAO, PROVINCIA DE ASCOPE, REGIÓN LA LIBERTAD.

HACE CONSTAR

Que, el Mg. Grover Wilker Culqui Casana con DNI N° 18160182, aplicó el "Programa de Estrategias metacomprendivas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria Cartavio, 2019" en los meses de setiembre, octubre, noviembre y diciembre, desarrollando un total de 12 sesiones de aprendizaje con la colaboración de la maestra de aula, Srta. Elvira Janet Gonzales Pereda, quien acompaña con su firma la presente constancia. Además es necesario destacar que durante este tiempo el mencionado maestro ha demostrado puntualidad, responsabilidad y eficiencia en la aplicación del Programa.

Se expide la presente constancia de aplicación de tesis a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Cartavio, 27 de diciembre del 2019.


ELVIRA JANET GONZALES PEREDA
DOCENTE DE SEGUNDO GRADO "A"


Mg. Felix E. Garcia Vasquez
FELIX ENRIQUE GARCIA VASQUEZ
DIRECTOR

ANEXO 7

BASE DE DATOS												
VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN LECTORA Y 3 DIMENSIONES												
Nº	DIMENSIÓN 1: LITERAL				DIMENSIÓN 2: INFERENCIAL				DIMENSIÓN 3: CRÍTICA			
	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PREEXPD	POSEXD1	PREEXPD	POSEXD1	PREEXPD	POSEXD2	PREEXPD	POSEXD2	PREEXPD	POSEXD3	PREEXPD	POSEXD3
1	4	7	5	5	6	9	6	6	0	2	1	1
2	3	7	6	6	6	9	6	6	1	3	2	2
3	5	7	4	4	5	8	5	5	0	3	1	1
4	5	7	5	5	6	9	6	6	1	3	0	1
5	4	7	5	5	5	10	5	5	1	2	2	2
6	4	7	5	5	5	9	5	5	0	2	1	1
7	5	7	7	7	5	9	6	6	0	3	1	1
8	5	7	5	5	4	8	5	5	1	3	1	1
9	4	6	5	5	6	10	5	5	0	2	0	0
10	2	5	5	5	6	9	8	8	1	3	1	1
11	4	7	6	6	6	10	6	6	0	2	0	0
12	5	7	5	5	6	10	9	9	1	2	0	1
13	4	7	5	5	5	9	6	6	0	2	1	1
14	5	7	5	5	6	10	5	5	1	2	0	1
15	4	7	5	5	6	9	4	4	0	3	0	0
16	5	7	5	5	5	9	4	4	0	2	1	1
17	3	6	4	4	6	9	5	5	0	3	0	0
18	3	6	5	5	5	10	3	3	1	2	1	1
19	5	7	5	5	5	9	5	5	0	3	0	1
20	4	7	5	5	4	9	4	4	0	2	0	1
21	5	7	4	4	4	9	4	5	1	3	1	1
22	5	7	4	4	6	9	5	6	1	3	0	1
23	4	6	5	6	5	9	8	8	0	3	1	1
24	5	7	5	5	5	8	6	6	1	3	0	0
25	5	6	3	4	6	9	5	5	0	3	1	1
26	5	7	5	6	5	10	5	5	0	3	0	1
27	5	7	6	6	5	8	5	5	0	2	0	0
28	3	7	5	6	5	10	6	6	1	3	0	0
29	6	7	6	6	4	10	5	5	0	3	0	1
30	6	7	6	6	6	10	6	6	1	2	0	0

ANEXO 8

PROGRAMA ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DEL NIVEL PRIMARIA

1. PRESENTACIÓN:

En la actualidad nuestro país afronta un gran problema en lectura, los resultados de PISA (2018) corroboran, manifestando que ocupamos los últimos lugares t requiere atención inmediata Al respecto De-La-Peña y Ballell (2019) precisan que el desarrollo de habilidades lectoras debe ser prioridad y que el maestro debe potenciarlos desde el aula, para conseguir un buen nivel de comprensión. Los lectores competentes son aquellos que cuentan con estrategias pertinentes para enfrentar la diversidad de textos. (Puente et al.2019)

Los resultados desfavorables en lectura, es lo que motivo a realizar el presente estudio y dar solución al problema presentado dentro de la institución educativa de Cartavio; llegándose a constatar a través de conversatorios y sesiones compartidas que, los estudiantes de segundo grado tienen dificultad para comprender diversos tipos de textos y que el docente no utiliza estrategias variadas. González y Cardenas (2020) manifiestan que la aplicación de diversas estrategias metacognitivas favorece relacionar los conocimientos previos y asegura el éxito de lograr aprendizajes nuevos y significativos; potenciando las habilidades lectoras a la hora de leer, logrando tener así, lectores autónomos y críticos en el aula.

2. FUNDAMENTACIÓN:

2.1. Fundamento psicológico

Los niños cuando crecen van adquiriendo más información del medio, pero a la vez modifican su forma de percibir las cosas. Piaget explicó que el niño va desarrollando su inteligencia según la edad y lo ubica en periodos; asimismo las edades de los investigados en el presente estudio fluctúan entre 7 y 8 años, el cual se ubican en el periodo de las operaciones concretas, a esta edad piensa lógicamente, pero aún presenta limitaciones frente a conceptos abstractos.

En ese sentido la metacognición comprende el conocimiento metacognitivo y regulación de la cognición. El primero está referido al conocimiento y la aplicación de sus propios recursos, al enfrentarse a una situación determinada y

pueda resolverlo con efectividad; el segundo, viene hacer la habilidad para controlar recursos o estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a solucionar con éxito problemas, pero para un mejor seguimiento de las actividades es necesario considerar la planeación, monitoreo, revisión y evaluación. Vigotsky (1978) señala que un niño, no construye el conocimiento de manera individual, sino en interacción con los demás. Ausubel quien asevera, para lograr la significatividad de los aprendizajes, él maestro debe ser capaz de reconocer que cada estudiante, tiene dentro de su estructura cognitiva conocimientos previos, hechos e información y cuando se relacionan con aquellos conocimientos adquiridos, se produce un aprendizaje novedoso, y se dice significativo porque él lo ha encontrado sentido y significado a lo aprendido.

3. OBJETIVOS:

3.1. General:

Planificar, implementar, ejecutar y evaluar el programa experimental estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria de educación primaria.

3.2. Específicos:

- Promover mediante actividades la comprensión lectora mediante el Programa experimental estrategias metacomprendivas con estudiantes de segundo grado de educación primaria.
- Evaluar después de cada sesión el Programa experimental estrategias metacomprendivas según el desarrollo de actividades.
- Verificar si el programa experimental estrategias metacomprendivas mejoró los niveles de comprensión lectora y sus dimensiones en los estudiantes del grupo experimental.

4. ORIENTACIONES METODOLOGICAS:

El Programa experimental estrategias metacomprendivas |busca mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria. Se operativiza con la aplicación de 12 talleres de interaprendizaje basado en estrategias

metacomprendivas, dando oportunidad a los estudiantes desarrollen habilidades de para comprender diferentes tipos de texto al interactuar con ellos.

Las actividades didácticas se desarrollarán mediante el trabajo de grupo y el individual. El programa consiste en la aplicación de 2 evaluaciones y 12 talleres que serán aplicadas por un período de 12 semanas, una vez por semana, con una duración de 90 minutos por taller y en situaciones cuidadosamente seleccionadas a través de una metodología activa.

La cantidad de horas pedagógicas a realizar con la aplicación del programa de talleres de interaprendizaje sobre estrategias de metacompreñión es de 27 horas pedagógicas y se detalla en la siguiente tabla:

Tabla N° 01:

No	ACTIVIDADES A REALIZAR	HORAS
1	Administración del Pre-Test	1 horas Pedagógica
2	Entrega y desarrollo de los talleres de interaprendizaje	2 horas Pedagógica (24 horas)
3	Aplicación de pruebas de proceso y desarrollo	1 horas Pedagógica
4	Administración del Post-Test	1 horas Pedagógica
TOTAL	-----	27 Horas Pedagógicas

5. ESQUEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL:

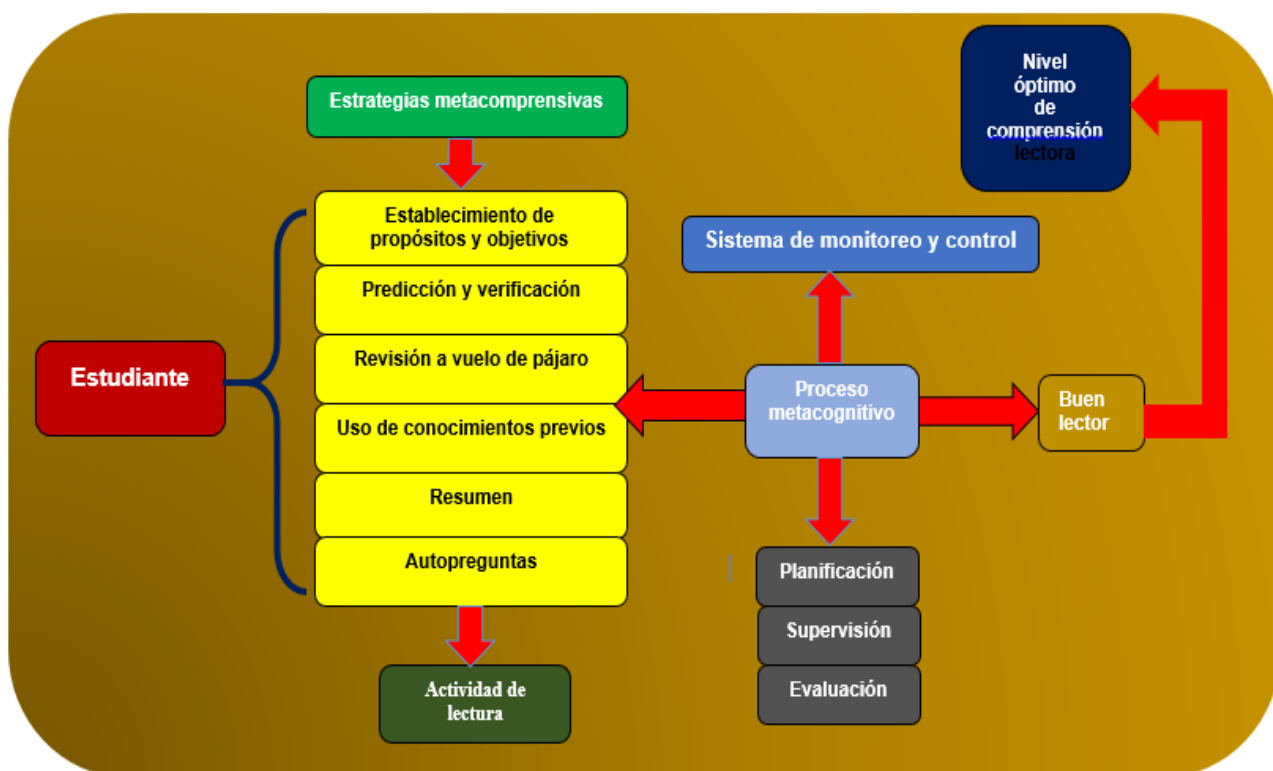
El programa estrategias metacomprendivas, tiene sustento en tres influyentes teorías psicopedagógicas, el cual está orientada, que los estudiantes se apropien de 6 estrategias metacomprendivas en la actividad lectora, pero es el proceso metacognitivo de planificación, supervisión y evaluación que ayuda a identificar errores y qué estrategias pueden ser las más apropiadas, pero para ello el docente debe crear un sistema de monitoreo y control, donde se promueva espacios o zonas de desarrollo próximo para que pueda intervenir el docente como mediador y pueda apoyar a los estudiantes con mayores dificultades. Los procesos de metacognición además, se pueden desarrollar presentándoles diferentes tipos de

texto y formato; todo ello beneficiara positivamente a formar un buen lector, con un nivel óptimo de comprensión capaces de contribuir en su entorno familiar y socio cultural.

6. ESTRUCTURA TEMÁTICA

Se aplicarán las siguientes sesiones de aprendizaje:

- **Sesión N° 01** Nociones básicas de un texto continuo.
- **Sesión N° 02** Nociones básicas de un texto discontinuo.
- **Sesión N° 03** Superestructura y macroestructura de un texto narrativo.



- **Sesión N° 04** Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos narrativos.
- **Sesión N° 05** Superestructura y macroestructura de textos expositivos.
- **Sesión N° 06** Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos expositivos.
- **Sesión N° 07** Superestructura y macroestructura de textos descriptivos.
- **Sesión N° 08** Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos descriptivos.
- **Sesión N° 09** Superestructura y macroestructura de textos argumentativos.
- **Sesión N° 10** Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos

argumentativos

- **Sesión N° 11** Superestructura y macroestructura de textos instructivos.

- **Sesión N° 12** Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos instructivos.

7. CRONOGRAMA:

N°	NOMBRE DE LA SESIÓN	SEMANAS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
01	Aplicación del Pre test	X											
02	Nociones básicas de un texto continuo.	X											
03	Nociones básicas de un texto discontinuo.		X										
04	Superestructura y macroestructura de un texto narrativo.			X									
05	Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos narrativos.				X								
06	Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos expositivos.					X							
07	Superestructura y macroestructura de textos descriptivos.						X						
08	Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos descriptivos.							X					
09	Superestructura y macroestructura de textos argumentativos.								X				
10	Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos argumentativos									X			
11	Superestructura y macroestructura de textos instructivos.										X		
12	Tema, subtema, idea general e ideas principales de textos											X	
13	Aplicación del Post test	Evaluación											

8. RECURSOS Y FINANCIAMIENTO:

a. Potencial humano:

Director de la Institución Educativa

Docente investigador

Estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E.

b. Recursos materiales:

N°	Concepto	Cantidad	Precio Unitario S/	Costo Total S/.
01	- Papel bond A4 - millar	01	26,00	26,00
02	- Memorias USB	01	30,00	30,00
03	- Servicio de impresión	-	-	100,00
04	- lapiceros	25	1.00	25.00
05	- Folder manilo	25	1,00	25.00
06	- Papel sabana	24	0.50	12.00
07	- Plumones gruesos	50	2.00	100,00
08	- Cintas masquen tape	02	2,00	4.00
09	- Refrigerio.	-	-	150,00
10	- Otros	-	-	100.00
Total				S/. 572,00

c. Financiamiento: Autofinanciado por el responsable del programa.