



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora
en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Vargas Chacón, Susy Marisol (ORCID: 0000-0003-0554-005X)

ASESOR:

Dr. Pérez Azahuanche, Manuel Ángel (ORCID: 0000-0003-4829-6544)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones pedagógicas

TRUJILLO - PERÚ

2020

Dedicatoria

A mis queridos padres, Alcides y Eudulia,
por darme su amor y apoyo incondicional.
Su ejemplo y enseñanzas perdurarán en
mí para siempre.

A mi querido hijo Steven, por darle
significado a mi vida y ser el motivo que me
impulsa a seguir mejorando.

Les dedico este trabajo con todo mi amor.

Susy

Agradecimiento

Quiero expresar mi agradecimiento a cada una de las personas que contribuyeron al desarrollo y culminación de este trabajo de investigación.

A mi asesor, Dr. Manuel Pérez Azahuanche y docentes de posgrado de la Universidad César Vallejo por su orientación y conocimiento para lograr culminar esta tesis.

A mi familia por su apoyo en todo momento para lograr alcanzar esta meta; sobre todo, agradecer a mi querida madre quien me cuidó en momentos difíciles y me alentó a continuar con mis estudios de posgrado.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	23
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	23
3.2 Variables y operacionalización.....	23
3.3 Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis.....	24
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	25
3.5 Procedimientos.....	26
3.6 Método de análisis de datos.....	27
3.7 Aspectos éticos.....	27
IV. RESULTADOS.....	29
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	52
VII. RECOMENDACIONES.....	54
VIII. PROPUESTA.....	55
REFERENCIAS.....	57
ANEXOS.....	64

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Población de estudiantes</i>	24
Tabla 2 <i>Distribución de la muestra</i>	25
Tabla 3 <i>Nivel de Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020</i>	29
Tabla 4 <i>Nivel de Comprensión lectora en inglés en sus tres dimensiones antes de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas</i>	31
Tabla 5 <i>Nivel de Comprensión lectora en inglés en sus tres dimensiones después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas</i>	33
Tabla 6 <i>Prueba de normalidad</i>	35
Tabla 7 <i>Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020</i>	36
Tabla 8 <i>Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020</i>	37
Tabla 9 <i>Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020</i>	39
Tabla 10 <i>Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020</i>	41
Tabla 11 <i>Satisfacción de los estudiantes sobre el programa Estrategias metacognitivas</i>	79

Índice de figuras

Figura 1 <i>Nivel de Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020</i>	30
Figura 2 <i>Nivel de Comprensión lectora en sus tres dimensiones antes de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas</i>	32
Figura 3 <i>Nivel de Comprensión lectora en sus tres dimensiones después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas</i>	34

Resumen

La presente investigación con enfoque constructivista se desarrolló para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Esta investigación aplicada con diseño de investigación cuasi-experimental se aplicó en 60 estudiantes del segundo año, 30 en el grupo experimental y 30 en el grupo control. Se utilizó una Prueba de comprensión lectora, Reading Comprehension Test (RCT), revisada por expertos en la variable y con confiabilidad KR20 igual a 0.84. En los resultados se observó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora literal del grupo experimental y no del grupo control, 80% en Logro destacado y 43,3% en nivel Inicio. En Comprensión lectora inferencial, del grupo experimental, 60% alcanzó el nivel Logro destacado y grupo control 40,0% en Inicio. En Comprensión lectora criterial, del grupo experimental, 43,3% alcanzó el nivel Logro destacado y grupo control 86,7% en Inicio. En conclusión, las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control, 56.7% en nivel Logrado y 70.0% en Proceso con una diferencia de promedios de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$).

Palabras claves: Cognitivo, Metacognitivo, Comprensión literal, Comprensión inferencial, Comprensión crítica.

Abstract

This research based on a constructivist approach was developed to determine that metacognitive strategies improve the English reading comprehension of secondary education students, Trujillo 2020. This applied research with a quasi-experimental research design was applied in 60 students of the second year, 30 in the experimental group and 30 in the control group. A Reading Comprehension Test (RCT) was used, reviewed by experts in the variable and with a KR20 reliability equal to 0.84. In the findings, it was observed that the metacognitive strategies improved the literal reading comprehension of the experimental group and not in the control group, 80% in Outstanding achievement and 43.3% in Initiation level. In Inferential Reading Comprehension, of the experimental group, 60% reached the Outstanding Achievement level and the control group 40.0% in Start. In criterial reading comprehension, of the experimental group, 43.3% reached the Outstanding Achievement level and the control group 86.7% in Start. In conclusion, the metacognitive strategies improved the reading comprehension in English of the students of the experimental group because they present a greater change than the students of the control group, 56.7% in Achieved level and 70.0% in Process with a mean difference of 4,233 and a Test T-student equal to 8.327 ($p < 0.05$).

Keywords: Cognitive, Metacognitive, Literal Comprehension, Inferential Comprehension, Critical Comprehension.

I. INTRODUCCIÓN

En general, los sistemas educativos y las instituciones tienen como misión ofrecer un servicio educativo eficaz a los jóvenes, ya sea formal e informal. Para ello deben conocerse cuales son las competencias y habilidades a desarrollar en estos sistemas educativos. Para CEPAL (2020) las competencias que la industria demanda engloban conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Y, entre las habilidades que diferencia a los innovadores es la creatividad, las nuevas ideas y soluciones. CEPAL (2020) plantea diez habilidades de impacto mundial a desarrollar según encuestas de diagnóstico realizadas. Entre ellas, la comunicación verbal y escrita. Es decir, el estudiante debe saber expresar a otros sus ideas, productos o servicios, tomando como base la necesidad de la audiencia y el mensaje a transmitir. Y, si es en otro idioma, sus oportunidades se incrementan.

Existe un interés ascendente por aprender inglés en Latinoamérica motivado a los imperantes esfuerzos para mejorar el aprendizaje del idioma que traspasa las fronteras de los países en el mundo. Sin embargo, el aprendizaje del idioma inglés se refleja en los resultados de exámenes de dominio muy bajo, lo que indica que el sistema educativo no genera aún estudiantes con los niveles de suficiencia adecuados. Las escuelas aún son incapaces de proporcionar un nivel educativo aceptable en el área (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En América Latina, países como Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá han incluido programas con éxito, mientras que en Perú, Argentina, Colombia y Uruguay aún no se han encontrado progreso ni dirección correcta pese a tener un plan nacional (Cronquist y Fiszbein, 2017). Más aún, según el informe del Índice de Dominio de Inglés -Education First 2019 (EF EPI son sus siglas en inglés) señala que los países de América Latina poseen un nivel de inglés bajo.

En Perú se ha implementado un programa nacional para difundir el aprendizaje de inglés como una herramienta básica en la atracción de la inversión extranjera, para generar productividad y competitividad en el comercio exterior

(Ministerio de Educación de Perú, 2016b). Sin embargo, el Perú, según el EF EPI, ocupa el puesto 59 de 88 países siendo calificado con un nivel bajo. Adicionalmente, EF EPI (2019) manifiesta que Perú continúa en este nivel desde el 2012. Así mismo, en las instituciones educativas de la Educación Básica Regular existe un gran porcentaje de estudiantes del nivel secundario quienes culminan sus estudios de inglés en el nivel principiante (A1) (EF EPI, 2019). Anteriormente, no se le daba mayor interés a la comunicación en inglés. Sin embargo, en nuestros días, con la demanda de las empresas e incremento del turismo, se pone mayor énfasis en la comprensión de esta lengua extranjera. Otro factor influyente en el aprendizaje del inglés como *lingua franca* es el consumo de los medios sociales donde los estudiantes están expuestos con mayor frecuencia, a través de películas, televisión y música en este idioma.

Es por estas razones, que la habilidad lectora (*reading comprehension* en inglés) es relevante en el campo laboral, donde los profesionales de hoy y del futuro necesitan comprender documentos, correos electrónicos, noticias e investigaciones en el idioma más usado del mundo. No obstante, el Ministerio de Educación hace esfuerzos por capacitar a su personal docente y utilizar herramientas tecnológicas para lograr mejorar el aprendizaje del idioma inglés en sus tres competencias. Así pues, desde el 2016 se implementó una Política Nacional Multisectorial: Inglés, Puertas al mundo (Minedu, 2016b).

En la Institución Educativa Virgen del Carmen, ámbito donde se desarrolló este estudio, los estudiantes en el área de inglés del nivel secundario poseen una comprensión lectora de bajo nivel. En los últimos tres años se ha venido registrando que un 60% de estudiantes del segundo año se ubican en un nivel en proceso (11-13) en la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera. Esto se evidencia en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE, 2019). De manera específica, los registros personales de la docente investigadora, reflejan los bajos promedios en los indicadores de comprensión de textos en inglés. Esto es la deficiente capacidad para resolver los ejercicios inferenciales y el nivel crítico de lectura. Al encontrar cifras considerables de estudiantes que tienen

una comprensión lectora de bajo nivel es posible que una de las causas sea la falta de estrategias metacognitivas para mejorar dicha competencia.

La competencia de la comprensión lectora o *reading comprehension* en inglés es importante para el desarrollo de las otras habilidades del idioma meta. Si un estudiante tiene dificultades en esta competencia, el estudiante tendrá incompreensión del significado de las palabras clave tanto por confusión o aproximación, el estudiante no puede comprender las categorías gramaticales más complejas, los morfemas derivativos para deducir las palabras desde su contexto, el estudiante seguirá siendo dependiente del significado literal de las palabras y dependiente de la gramática del español para transferirla erróneamente al inglés; consecuentemente, el estudiante generaría malas inferencias que no contribuyen al metaconocimiento (Sánchez, 2011). Finalmente, consumirían más tiempo en el procesamiento de su aprendizaje y esfuerzo en el uso de sus recursos cognitivos.

Por las razones expuestas, surge la necesidad de diseñar y desarrollar un programa sobre Estrategias metacognitivas que consiste en 12 sesiones para mejorar las dificultades en la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de segundo año. Es por ello que, el problema fundamental quedó formulado del siguiente modo: ¿Cómo las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020?

Esta investigación tuvo implicancia social porque mejoró los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, quienes se sienten más seguros en comprender textos en una lengua diferente a la suya. En este sentido, los estudiantes podrán superar los desafíos de la sociedad moderna con una herramienta adicional en su proyecto de vida como estudiantes o profesionales más preparados y competentes. Finalmente, el desarrollo de los niveles de comprensión lectora contribuye en la formación de estudiantes más críticos y reflexivos capaces de sacar provecho de la información en un idioma universal y ampliar sus conocimientos.

El valor teórico reside en el estudio aplicativo sobre la propuesta de nuevas estrategias metacognitivas y el conocimiento de la variable comprensión lectora y sus indicadores. Al comprobarse los efectos experimentales de la primera variable sobre las dificultades de la comprensión lectora, se asumirán nuevos resultados que sustenten y enriquezcan las teorías estudiadas.

El valor práctico de esta investigación radica en averiguar en qué medida el diseñar y desarrollar una propuesta de Estrategias metacognitivas contribuye en la Comprensión lectora. Es decir, solucionó los problemas lingüísticos que se dieron durante el procesamiento de la información y que fueron superados con la ayuda de esta propuesta de estrategias creada por la autora.

La justificación metodológica de esta investigación se fundamenta por el aporte de un programa basado en Estrategias metacognitivas para brindar ayuda a los estudiantes con la mejora de la Comprensión lectora en inglés. Así mismo, la contribución de la preparación de una prueba sobre comprensión lectora, estrictamente validada por profesionales expertos en la variable, la cual fue organizada en tres niveles: literal, inferencial y crítica.

Por lo tanto, la dirección principal de la investigación se establece en el objetivo general planteado de la siguiente manera: Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. De igual manera se redactaron objetivos específicos: Identificar los niveles de la Comprensión lectora en inglés, como variable y dimensiones, antes y después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas. Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Identificar el nivel de

satisfacción de los estudiantes de educación secundaria, respecto al programa de estrategias metacognitivas.

Para darle sentido a la intencionalidad de la investigación se planteó la siguiente hipótesis alterna: Las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Y, la hipótesis nula: Las Estrategias metacognitivas no mejoran la Comprensión lectora en inglés de estudiantes en educación secundaria, Trujillo 2020.

II. MARCO TEÓRICO

Entre los antecedentes internacionales, Rudiawan y Jupri (2020) investigaron sobre la Estrategia de relectura en la comprensión en inglés de los estudiantes en las escuelas secundarias, Indonesia. El objetivo de la investigación fue averiguar cómo el uso de la instrucción basada en el recuento puede aumentar la comprensión lectora y descubrir las percepciones de los participantes sobre el recuento como una técnica utilizada para mejorar su comprensión lectora. Esta investigación fue experimental y se ocupa de utilizar la variable independiente (la técnica de volver a contar) hacia los estudiantes en comprensión lectora. Esta metodología consistió en cinco pasos principales: identificación del problema, implementación del tratamiento, distribución de los instrumentos, obteniendo los datos y analizando los datos. La muestra de 52 estudiantes que participaron en este estudio del XI grado que se dividieron en dos clases, XI-A y XIB. La clase de XI-A tenía 25 estudiantes experimentales y la XI-B tenía 27 estudiantes de control. La mayoría de los estudiantes se sentían reacios, nerviosos y tímidos para leer, especialmente cuando se les pidió que leyeran delante de sus amigos. Después del tratamiento, los estudiantes de la clase experimental estaban felices y disfrutaban leer usando la estrategia de recuento. Se pudo concluir que, según los resultados de la puntuación media del análisis estadístico descriptivo, se encontró que 85,16 para el grupo experimental es superior a 72,11 para el grupo de control. Eso es $85,16 > 72,11$. Significa que el grado de diferencia entre dos puntuaciones medias es la significación para ambas clases en la enseñanza de la lectura utilizando y no utilizando la estrategia de enseñanza de la narración, dejando una contribución positiva.

Escobar y Jiménez (2019) investigaron sobre la Comprensión lectora en inglés mediante herramientas interactivas en secundaria, Colombia. A 32 estudiantes de 9º grado se aplicó un pre test, luego se aplicaron actividades interactivas durante un semestre académico y, al final se aplicó un postest. Los resultados del postest presentan una media del 86% de aciertos en la competencia pragmática en un nivel entre básico y superior. En la competencia lingüística los resultados presentan un 25% de superior. En la competencia

sociolingüística se evidenció un 48% en un nivel bajo. En conclusión, los estudiantes mejoraron en un 25,5%, concluyéndose que el uso de herramientas interactivas, desarrolla la comprensión lectora en inglés.

Canoles y Cristancho (2019) investigaron en cómo Mejorar la comprensión lectora en inglés con estrategias metacognitivas usando TIC, Colombia. Como instrumento de recolección de datos se utilizó una prueba diagnóstica y de salida en 23 estudiantes. Los resultados en un inicio marcaron un índice negativo en varios aspectos de la comprensión lectora, 86 % fallaron en la prueba tanto en literal, inferencial y criterial. Los nuevos resultados después de las estrategias metacognitivas fueron que el 82,6% de estudiantes respondieron satisfactoriamente y solo 17, 4% fallaron. Se concluye que el uso de estrategias metacognitivas en el salón de clases es efectiva al facilitar la comprensión lectora y la calidad educativa.

Muhid, Rizky, Hilaliyah, Budiana y Nizarudin (2019) investigaron El efecto de la implementación de estrategias metacognitivas en el logro de comprensión lectora, Arabia Saudita. La investigación se llevó a cabo mediante un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental grupal de preprueba y posprueba. La muestra se conformó por 25 estudiantes de secundaria. El instrumento utilizado fue la prueba de comprensión lectora (RCT) y el cuestionario de estrategia metacognitiva (MSQ). Según el resultado de la prueba previa a la prueba posterior, ambos grupos habían aumentado sus puntuaciones. La puntuación media del grupo de control aumentó de 60,96 a 62,24 (1,28 puntos) mientras que el grupo experimental aumentó de 61,76 a 70,24 (8,48 puntos). El aumento de puntuación en el grupo de control se consideró insignificante ya que el punto aumentado era bastante pequeño (1,28). Mientras tanto, la puntuación media del grupo experimental aumentó significativamente con el punto aumentado de 8,48 puntos. Según el cálculo de eta-cuadrado, el tamaño del efecto para la prueba t de muestras pareadas del grupo experimental fue 0,48. Significa que hubo un gran efecto, con una diferencia sustancial en la puntuación de los estudiantes antes y después del

tratamiento, demostrándose que las estrategias metacognitivas tuvieron un efecto positivo en el rendimiento en lectura de los estudiantes.

Hodgson (2017) realizó un Análisis de la efectividad de las estrategias metacognitivas para desarrollar competencias lingüísticas orientadas a la lectura rápida y comprensión de textos en inglés, Nicaragua. Estudio bibliográfico cuya muestra recoge una serie de artículos. Concluye que la capacidad lectora desde sus inicios ha servido para el desarrollo social, cultural y político. Hoy en día, la lectura es tratada como instrumento de información y comunicación tradicional y moderna. Se encontró que las expectativas de las estrategias metacognitivas son: la predicción y la velocidad lectora. Las herramientas utilizadas y la información recopiladas son de beneficio para incrementar la velocidad lectora de los estudiantes que contribuyen a la comprensión. Que se debe incrementar la cantidad y variedad de textos para el desarrollo académico y como elemento de distracción. Así mismo, las estrategias metacognitivas sirven para desarrollar las habilidades comunicacionales en una lengua extranjera.

Emisari, Raja y Nurweni (2016) desarrollaron un Entrenamiento en estrategias de lectura metacognitivas para estudiantes de escuela secundaria, Arabia Saudita. La investigación se llevó a cabo mediante un estudio cuantitativo con un diseño experimental grupal de preprueba y posprueba. La muestra se conformó por 25 estudiantes de secundaria. El resultado de los análisis indicó que hubo una diferencia significativa sobre el uso de estrategias de los estudiantes después de la formación. Todo el conocimiento de estrategia y habilidades en estrategia se incrementaron. D de Cohen = 3,57 que muestra que el tamaño del efecto fue muy fuerte o el aumento fue muy grande. Las puntuaciones medias de las pruebas de comprensión lectora anterior y posterior muestran una ganancia de 36% con una T -student de 2,056.

Díaz y Torres (2016) investigaron sobre Estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas, como apoyo a la comprensión de lectura en inglés,

Colombia. Se trata de un estudio exploratorio, en particular las metacognitivas, y cómo estas son impulsadas en las clases de inglés, capacidad de comprensión lectora. Mediante una entrevista semiestructurada, se realizaron observaciones a cada docente para determinar qué estrategias de aprendizaje los docentes buscan que sus alumnos desarrollen y, para averiguar si su visión lectora de los mismos influye en este proceso. En los resultados, se determinó que 5 de los 6 grupos de taxonomía de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) son promovidos por los docentes, siendo las estrategias cognitivas las más desarrolladas y las afectivas las menos promovidas. En cuanto a cómo se promueven las estrategias metacognitivas, se encontró que los docentes parecen asumir que los estudiantes de estos niveles ya deben conocer las estrategias metacognitivas, por lo que no explicitan cómo usarlas, sino que buscan momentos para que los estudiantes las practiquen en sus clases.

A nivel nacional, Sampertiga (2019) investigó sobre la Aplicación de estrategias metodológicas para desarrollar destrezas de lectura en inglés de estudiantes de cuarto año la I.E.P. San Francisco de Asís, Pacasmayo. La muestra fue de 26 estudiantes. Se obtuvo en el pre test una media aritmética de (9,40 puntos) y en el post test (15,33 puntos). Además, se observó que después de las sesiones, en el nivel proceso se ubicaron 35% de estudiantes, en logro satisfactorio el 58% y en logro destacado el 8%. Se concluyó que el programa de Estrategias metodológicas activas y participativas, influye significativamente en las destrezas de lectura en inglés en los estudiantes de cuarto de secundaria.

Carita (2019) investigó respecto a las Estrategias metacognitivas de textos en inglés en secundaria, Lima. Este estudio es cuantitativo de método hipotético-deductivo, con diseño descriptivo-correlacional. La muestra probabilística fue de 123 estudiantes. Todos los resultados han demostrado que los estudiantes de secundaria, el 66% usa correctamente las estrategias metacognitivas; del mismo modo, en lectura de textos escritos en inglés, el 63% lo realiza adecuadamente. En conclusión, las estrategias metacognitivas se vinculan

significativamente con la lectura de textos escritos en inglés con una correspondencia de 58%.

Acosta y Lamela (2019) estudiaron sobre la Influencia de un programa basado en la metacognición, en la comprensión lectora en inglés. Este trabajo de investigación tuvo como objetivo experimentar sobre una muestra que consistió en 38 estudiantes universitarios, Piura. Los estudiantes fueron entrenados en estrategias metacognitivas durante 56 horas mediante una guía didáctica. Para el análisis inferencial se utilizó el Test de Wilcoxon para contrastar la hipótesis ya que los datos relacionados se obtuvieron del mismo grupo en la preprueba y posprueba. La comprensión lectora, en la preprueba, el 55,3% evidenció un rendimiento deficiente, mientras que en la posprueba se redujo a solo 15,8%. También, en la preprueba, el 23,7% logró rendimiento bueno, esta cifra luego aumentó a 42,1% en la posprueba. Por dimensiones, el nivel superficial alcanzó 36,4% al inicio con un rendimiento deficiente, luego a solo 63% en la posprueba en nivel regular. En el nivel semántico, se aumentó de 36,5% a 63,2%. El nivel referencial, los que tuvieron un buen rendimiento se incrementó de 10,5% a 50%. Se concluyó que el programa tuvo una influencia significativa en tres niveles de representación del texto, especialmente en el nivel referencial.

Hidalgo (2017) aplicó Estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de quinto grado de secundaria, Puente Piedra. Se aplicó la prueba de comprensión lectora (pre y pos test) a una muestra de 19 estudiantes. Los resultados fueron significativos en el aspecto literal porque se observó un cambio relevante de niveles, el grupo experimental pasó de tener un 42.11% en proceso a 63.16 en nivel logrado. Asimismo, en comprensión inferencial y crítica pasaron de los niveles logrado y logro destacado. Es decir, de 21.05% al 57.89 % en lo inferencial y de 5.26% al 31.58% en lo comprensión crítica. Por último, el resultado de los análisis indicó que luego del programa el 57.89 % de estudiantes se ubicaron en el nivel logrado; demostrándose una mejoría luego del tratamiento.

Después de la búsqueda y organización de los antecedentes relacionados a las variables, en el marco teórico corresponde desarrollar las variables y los fundamentos epistemológicos, ontológicos y psicopedagógicos que le corresponden.

Las estrategias metacognitivas. Una de las primeras definiciones de metacognición proviene de Flavell (1974), quien lo describe como un conocimiento de nuestros propios procesos cognitivos y productos. El autor también afirma que la metacognición incluye la autorregulación de actividades de procesamiento de información (Flavell, 1976). Posteriormente, Baird (1990) utiliza estas ideas para señalar que la metacognición se refiere a conocer, tener conciencia y control del propio aprendizaje. Por lo tanto, lo metacognitivo es el desarrollo de las habilidades, con mayor conocimiento, conciencia y control de las propias habilidades de aprendizaje.

La metacognición según Flavell (1979), Veenman (1993), O'Neil y Abedi (1996) y Kuhn (2000) se refiere a dos aspectos, a saber, la autoconciencia basada en el conocimiento en la cual se almacena información sobre cómo, cuándo y dónde utilizar las estrategias cognitivas (por ejemplo, monitorear el nivel de dificultad, una sensación de conocimiento). Asimismo, existen tres aspectos principales de la metacognición: conocimiento metacognitivo, seguimiento metacognitivo, regulación y control (Pintrich, Wolters y Baxter 2000).

El primer grupo consiste de estrategias de aprendizaje cognitivo que el estudiante utiliza para regular el proceso de adquisición de conocimientos. Estos incluyen, por ejemplo, estrategias de elaboración como la construcción de vínculos con conocimientos previos o estrategias de memoria como la toma de notas. El segundo grupo consta de estrategias de control metacognitivo central. Aquí hay actividades como la planificación y seguimiento de actividades de aprendizaje, la evaluación de los resultados del aprendizaje y la adaptación a las diferentes demandas de tareas y dificultades; por ejemplo, un aumento de los esfuerzos dirigidos. Además de estos dos grupos, que son dominantes en la investigación y cruciales para el proceso de aprendizaje, un

tercer grupo de estrategias en el modelo desarrollado por Pintrich y García (1994) es dedicado a la gestión de recursos. Estas estrategias se refieren al control de las condiciones generales asociadas con el aprendizaje, por ejemplo, la gestión del tiempo y gestión del entorno de aprendizaje.

En términos simples, la metacognición es la cognición de la cognición o el conocimiento acerca del conocimiento; sin embargo, es necesario distinguir el conocimiento cognitivo de la actividad cognitiva. El conocimiento cognitivo radica en el monitoreo y reflexión sobre los propios pensamientos nuevos, las tareas propias, las metas fijadas, incluso el conocimiento de sus propias estrategias para resolver los problemas. En cambio, la actividad metacognitiva ocurre cuando los estudiantes adaptan y manejan de manera consciente las estrategias de pensamiento para resolver un problema (Santrock, 2006). Entonces, las estrategias de aprendizaje metacognitivo implican que en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante es un ser activo que elige las estrategias que regulen su propio aprendizaje que se utilizan para resolver un problema o al enfrentar a una tarea (Flavell, 1979; Griffiths, 2013; Muñoz y Ocaña, 2017).

Las estrategias metacognitivas se clasifican en función de la instancia lectora. Estas se aplican durante el proceso de pre-lectura, durante la lectura y la post-lectura (Muñoz y Ocaña, 2017). En la pre-lectura, las estrategias permiten activar los conocimientos previos del lector, determinar el tipo de discurso, definir el propósito de la lectura y anticipar el contenido textual. Durante la lectura, las estrategias facilitan reconocer estructuras textuales, elaborar representaciones mentales y acompañar el proceso lector. Después de la lectura, las estrategias facilitan el control del nivel de comprensión alcanzado mediante una representación global del texto para extender el conocimiento (Ríos, 1991 y Cooper, 1998; citados por Muñoz y Ocaña, 2017). Seguidamente, de manera más explícita, se detallan estas estrategias del programa.

Estrategias metacognitivas previas a la lectura. Se priorizan cuatro estrategias: La primera es reconocer el género discursivo. Los textos pueden ser:

narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, dialógicos e instructivos. Este conocimiento del género discursivo permite al lector predecir el tipo de información que se intenta comunicar y entonces ser capaz de representarla en su mente. La segunda, determinar el propósito de la lectura. Los lectores deben comprender el para qué de su lectura. Se sugiere incentivar en los estudiantes la consciencia de interrogantes tales como: ¿por qué leo el texto?, ¿quién escribe el texto y con qué intención?, ¿Cuál es la finalidad del discurso? La tercera, activar conocimientos previos. El conocimiento previo influye en la realización de inferencias y predicciones. Proponen las siguientes preguntas que podrían plantearse: ¿Qué similitudes e inconsistencias tiene este texto con otros de la misma temática que he leído? ¿Qué conozco de esa temática? La última estrategia, permite realizar predicciones del contenido y generar preguntas, luego se reflexiona de lo que se conoce del texto para poder predecir. Hay que fomentar que los lectores generen sus propias preguntas, lo cual incentiva la comprensión lectora, pues buscarán con ahínco sus respuestas en el texto a leer (Muñoz y Ocaña, 2017).

Las estrategias metacognitivas durante la lectura. En esta fase el lector debe empezar a construir el significado o representación mental del texto mediante la supervisión de dicho proceso. Las estrategias metacognitivas contribuyen al reconocimiento de palabras, interpretación de proposiciones, comprensión local y global del texto; y supervisión de la comprensión (Muñoz y Ocaña, 2017). Se tienen cuatro subtipos de estrategias:

La primera, identificar palabras que necesitan ser aclaradas. Hay que usar estrategias que faciliten al lector las palabras clave para comprender el texto. Hay que enseñar al estudiante a utilizar de manera correcta el diccionario. La segunda, releer, parafrasear y resumir entidades textuales. Cuando ocurra una falla de comprensión debido a la falta de atención, se debe volver a leer esa parte confusa del texto. Parafrasear es útil en la comprensión de información compleja. La tercera es la representación visual mediante el uso de representaciones como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales y mentefactos. Por último, se puede realizar inferencias mediante

procesos mentales permitiendo conectar el conocimiento previo y el texto (Muñoz y Ocaña, 2017).

Las estrategias metacognitivas después de la lectura. En esta fase se distinguen tres subtipos. La primera, consiste en revisar el proceso lector y consciencia de la comprensión lectora lograda. Aquí es propicio que los lectores realicen preguntas, inferencias y predicciones realizadas antes y durante la lectura con la información del texto. En esta fase, el estudiante debe constatar su satisfacción con el propósito o necesidad propuesta antes de iniciar la lectura; es decir, sobre su grado de satisfacción sobre la comprensión lectora lograda. En la segunda estrategia, el lector crea una idea global del texto usando resúmenes y representaciones visuales jerarquizadas o síntesis. Una última estrategia tiene que ver con la finalidad comunicativa. Es muy ventajoso que los lectores socialicen sus visiones y experiencias del texto con sus compañeros de clase, dar la oportunidad para comprobar cuanto se ha comprendido de lo leído, mediante la aclaración de dudas, y la conciencia de la efectividad de los procesos autorreguladores gestionados por el lector, es decir, el monitoreo cognitivo (Muñoz y Ocaña, 2017).

En realidad, múltiples estudios de técnicas usadas por estudiantes de idiomas sugieren que debe existir una interrelación entre la variedad y la frecuencia que emplean además de actuación con el idioma. También se ha revelado que el rol principal entre el conocimiento metacognitivo (MTK) y las estrategias metacognitivas (MTS) conforman dos componentes esenciales de una amplia noción de la metacognición. El conocimiento metacognitivo se define como tomar razón del propio proceso cognitivo y los productos relacionados a ello junto a las habilidades metacognitivas. También se define como parte de la memoria a largo plazo de lo que conocen los estudiantes. Por otro lado, las estrategias metacognitivas se describen como habilidades generales a través de las cuales los estudiantes administran, dirigen, regulan y guían sus aprendizajes. Además, incluye planificar, monitorear y evaluar ambos idiomas, el que usa y el que aprende, elementos clave en el desarrollo de la autonomía (Egbert y Mikel, 2008).

Además, la autoadministración de las estrategias metacognitivas es esencial para los estudiantes, en general, y para la autodirección de los estudiantes de idiomas en espacios virtuales de aprendizaje; en especial, esto se relaciona a la habilidad de los estudiantes para establecer para sí mismos las condiciones de aprendizaje óptimas. Por su parte, White (1995) citado en Egbert y Mikel (2008) ve a la autoadministración como una estrategia metacognitiva definitiva que comprende el conocimiento de la cognición y el control de la cognición. Y, según su punto de vista, cree que la planificación, el monitoreo y la evaluación son estrategias que solo ejercita la cognición más no la autodeterminación de las dimensiones reales de la metacognición.

En este sentido, cabe mencionar que la diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas es formal. En realidad, son dos facetas que se complementan para alcanzar el propósito de comprender íntegramente un texto. Por un lado, un buen lector sabe que tiene las herramientas cognitivas para alcanzar la comprensión, pero también es consciente que posee el pensamiento estratégico para desarrollar un plan, tener el control, regular acciones y tomar una decisión cuando sea necesario (Calero, 2017).

Para desarrollar las estrategias metacognitivas la instrucción en el aula se debe centrar en recordar detalles de la historia que se está leyendo en lugar de en una estrategia que podría usarse para comprender este y todo el texto. Para que los estudiantes se conviertan en lectores efectivos, necesitan instrucción explícita en estrategias específicas de comprensión de lectura que se puedan aplicar a todo lo que leen (Eilers y Pinkley; 2006).

La comprensión lectora en inglés. Comprender es una actividad constructiva donde el lector de manera consciente interpreta el significado de un texto. La comprensión se facilitará en la medida que se tenga más conocimientos temáticos, lingüísticos y culturales (Monereo, 2002). Según la psicología cognitiva, comprender es construir representaciones mentales de diferente naturaleza a partir de un *input* textual. Adicionalmente, se define como una

creación multi-componente que moviliza habilidades y sub-habilidades (Grabe y Jiang, 2013). Esta creación implica un proceso en el cual el lector busca comprender e indaga en el texto el mensaje que el autor desea transmitir. En la presente investigación se asumió la definición dada por el Ministerio de Educación para la variable. La comprensión lectora en inglés es donde el lector, el texto y los contextos socioculturales interactúan dinámicamente (Minedu, 2016).

Las dimensiones de la variable comprensión lectora en inglés estriban en la propuesta nacional del Ministerio de Educación que promueve el pensamiento crítico basado en la comprensión literal, comprensión inferencial y crítica (Strang, 1965; Jenkinson, 1976 y Smith, 1989 citados en Minedu, 2016a). Véase a continuación su explicación.

La comprensión literal se produce cuando se reconoce aquello que figura en el texto de manera explícita, distinguiendo la información relevante de la secundaria. Consiste además en ubicar la idea principal, las analogías, el sentido de palabras de múltiples significados dominando, de esta manera, el vocabulario básico según la edad del estudiante (Minedu, 2016a).

La comprensión inferencial ocurre cuando el lector reconstruye el significado de la lectura al relacionarlo con sus experiencias y el tema objeto de la lectura. Asimismo, se plantea ciertas hipótesis o deducciones. En esta competencia el lector interactúa e integra información nueva. El estudiante realiza actividades de interpretación presentando un enfoque personal de los contenidos del texto y se hace preguntas hipotéticas (Minedu, 2016a).

La comprensión crítica desarrolla juicios propios, el estudiante brinda una opinión sobre lo que está bien o mal, basándose en la experiencia. En esta fase de la comprensión lectora el estudiante juzga y evalúa el contenido del texto desde un punto de vista personal: opina o emite un juicio frente a un comportamiento, reaccionando a un texto y analizando lo que el autor nos quiere transmitir. (Minedu, 2016a).

Integrando las dos variables, las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, ambas variables se moldean significativamente según la experiencia del lector hasta alcanzar la expertise necesaria (Bazerman, 1985; Pressley y Afflerbach, 1995). Según los expertos, la comprensión exitosa no ocurre automáticamente. Más bien, depende del esfuerzo cognitivo dirigido, conocido como procesamiento metacognitivo, que consiste en el conocimiento y la regulación del conocimiento en proceso. Durante la lectura, el procesamiento metacognitivo se expresa a través de estrategias, que son "de naturaleza procedimental, intencionada, esforzada, intencionada, esencial y facilitadora" y donde el lector invoca estrategias intencionalmente (Alexander y Jetton, 2000, p.295) hasta mejorar el aprendizaje del texto.

A través de las estrategias metacognitivas, un lector dedica una atención significativa al control, monitoreo y evaluación del proceso de lectura (Pressley, 2000). En este sentido, Taraban, Kerr y Ryneerson, (2004) afirman que investigaciones anteriores respaldan la opinión de que muchos de los estudiantes seleccionan y usan estrategias de lectura que están orientadas hacia el éxito en tareas académicas. Susser y Robb (1990) identificaron 14 estrategias de los datos, que llamaron "tácticas". Estos se separaron en tres tipos, por consenso de los tres investigadores. Un tipo consistía en tácticas de anotación de texto e incluyó resaltar, subrayar, rodear con círculos, copiar palabras clave, frases u oraciones, parafrasear en notas, esquematizar y diagramar. El segundo tipo consistió en mentales tácticas de aprendizaje e incluyó el aprendizaje de memoria de información específica, integración mental, relacionar información con conocimientos previos, imágenes, visualización, auto cuestionamiento y autoprueba. El tercer tipo consistía en tácticas de lectura, que incluían solo lectura, hojear, leer lentamente y releer el texto seleccionado. Estas estrategias están dirigidas a la comprensión, pero también a estudiar y recordar. Consecuentemente, los lectores deficientes son menos conscientes de las estrategias efectivas y de los efectos contraproducentes de estrategias deficientes, y son menos eficaces en sus actividades de seguimiento durante la lectura. Es por eso, que Palincsar (1986)

sugirió que debe diseñarse un programa de instrucción de lectura eficaz para la identificación de estrategias complementarias que son modeladas por un experto y adquirido por el estudiante en un contexto que refuerza la utilidad de tales estrategias.

En cuanto a los fundamentos pedagógicos, en el desarrollo de la comprensión lectora, existen muchos modelos o propuestas de análisis tales como el modelo de Construcción Integración de Kinstch. En este modelo, Oh (2010) estableció una relación de los tres sistemas de representación (Superficial o léxico, base del texto y modelo de la situación) con la comprensión lectora en lengua extranjera (L2). Oh (2010) logró evidenciar que la construcción del texto base se realiza en función del dominio lingüístico en L2 y la construcción del Modelo de la Situación en función de la competencia lectora (conocimiento estratégico) en la lengua madre (L1). Los lectores de L1 construyen el texto base de manera automática mientras que los L2 lo realizan con mucho esfuerzo. Sin embargo, existen problemas como la falta de vocabulario y gramática que afectan la construcción de una buena Base del texto. Los lectores de L2 traducen el texto construyendo de esta forma una representación en su lengua materna. Y al hacerlo consumen más tiempo de procesamiento y recursos cognitivos (Oh, 2010).

Los tres modelos. Esta metodología incluye tres formas de aprender la lectura en el otro idioma: el modelo de procesamiento ascendente, que se llama así porque se centra en desarrollar la habilidad básica de relacionar sonidos con letras, sílabas y palabras escritas en una página; modelo de procesamiento de arriba hacia abajo, que se enfoca en el conocimiento previo que un lector usa para comprender un texto; y, el tercer modelo llamado modelo "interactivo" que incorpora modelos de procesamiento de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba y considera que el procesamiento de texto no es lineal, fenómeno en constante desarrollo donde ambas explicaciones anteriores reaccionan e influyen constantemente entre sí (Emisari, Rajan y Nurweni, 2016).

El modelo del conocimiento léxico y sintáctico de la lengua extranjera, y el componente cognitivo, basado en la autorregulación de las estrategias de la metacognición es una de las propuestas asertivas para el aprendizaje de la comprensión lectora. Muchas de las prácticas de lectura desarrolladas en contextos en las escuelas públicas solo están preocupadas por pedirles a los estudiantes que completen ejercicios sin prestar atención a los procesos que siguen y si esos procesos contribuyen a dar sentido a lo que leen (Molina, 2018).

El modelo KWL. De las siglas *Know, Want & Learn* (saber, querer, aprendido). Es un modelo que se utiliza principalmente para textos informativos (Ogle, 1986). Facilita obtener un conocimiento previo del tema del texto; establecer un propósito para la lectura; monitorear su comprensión; evalúa su comprensión del texto; y expandir ideas más allá del texto. Ogle (1986) desarrolló la estrategia para ayudar a los estudiantes a acceder a información importante antes de leer libros de no ficción. La estrategia KWL combina varios elementos de enfoques. En los dos primeros pasos de KWL, los estudiantes y el profesor participan en una discusión oral. Reflexionan sobre su conocimiento sobre un tema, hacen una lluvia de ideas en grupo e identifican categorías de información. Luego, el maestro ayuda a resaltar las brechas e inconsistencias en el conocimiento de los estudiantes; y, después los estudiantes crean listas individuales de cosas que quieren aprender sobre el tema o preguntas que quieren responder sobre el tema. En el último paso de la estrategia, los estudiantes leen nuevos materiales y comparten lo que han aprendido.

Finalmente, el Enfoque Comunicativo Textual en el área de inglés, lo que se denomina *Communicative Approach* en inglés, en el cual el estudiante interactúa empleando el idioma inglés en diversos actos comunicativos (Minedu, 2016c). Según Minedu (2016c) en el Currículo Nacional el idioma inglés tiene tres competencias. Sin embargo, para efectos prácticos de esta investigación se le denomina comprensión lectora, pero su denominación en el Currículo Nacional es: “lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera. Richards and Rogers (1986) señalan que los lingüistas

británicos aplicados enfatizaron otra dimensión fundamental del lenguaje que no se abordó adecuadamente en los enfoques actuales de la enseñanza de idiomas en ese momento: el potencial funcional y comunicativo del lenguaje (p. 64). Así mismo, la competencia comunicativa desde una visión global, involucra diversos procesos dialógicos, estrategias de lecto-escritura y dominios metalingüísticos. Este último, es esencial para el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Piquer, 2015).

Como fundamentos psicopedagógicos las variables se sustentan en diversas teorías cognitivas o metacognitivas como el procesamiento de la información, la teoría evolutiva de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de Ausubel.

La teoría del procesamiento de la información. Esta no es solo una teoría sobre el ser humano, se trata de un conjunto de teorías, conceptos y métodos con una gran diversidad en su interior (Gutiérrez, 2015). Según la propuesta de estudiosos cognitivos, los principios que resultarían ser comunes a los modelos enmarcados dentro de esta perspectiva son:

Primero, la cognición humana y la computadora son sistemas manipuladores de símbolos que son similares. Ambos sistemas transforman la información procedente del entorno en símbolos comprensibles; es decir, representaciones mentales para la condición humana y bits para la computadora. Así mismo, ambos realizan operaciones sobre la base de la formación. Estas operaciones son ejecutadas por un procesador central para el caso de la computadora, y para el caso humano mediante estructuras conceptuales, sistema receptor sensorial, memoria de trabajo y memoria de largo plazo (Gutiérrez, 2015).

Segundo, en el procesamiento de la información el individuo realiza procesos básicos que operan en secuencia o paralelo de la mente del individuo. Los procesos individuales operan de modo organizado: las operaciones básicas de una computadora solo resultan de utilidad cuando son combinadas con otras funciones para formar programas de alto nivel. Similar sucede en la cognición humana, la cual combinando y ejecutando ciertos procesos logrará rendir en

las diferentes tareas (Gutiérrez, 2015). Esta teoría se interesa en la forma o procesos en que construyen sus representaciones internas que puedan recordar (Mayer, 1996). Por lo tanto, concibe al individuo como un ser activo que toma información de su mundo y lo utiliza cuando sea necesario. En la complejidad del procesamiento de la información se encuentra a la habilidad metacognitiva como eje fundamental de las operaciones mentales (Acosta y Lamela, 2019).

La teoría evolutiva de Piaget. La cual manifiesta que la toma de conciencia, la abstracción y los procesos autorreguladores intervienen en la construcción del conocimiento, orientando a los equilibrios y desequilibrios que permiten al sujeto modificar sus procesos cognitivos (Piaget, 1998). Da protagonismo al estudiante en su actividad cognitiva para lograr su propio aprendizaje.

La concepción socio-cognitiva de Vygotsky. Se destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Esta perspectiva introduce una concepción social de la autorregulación, ya que ésta puede aparecer en el plano interpersonal al ser propiciada por otros individuos. Es decir, el sujeto aprende al interactuar con los demás, dándose cuenta de sus logros o deficiencias. (Vygotsky, 1989). En su momento, Vygotsky (1995) planteó que la lectura y comprensión lectora fortalecen enlaces que amplían el intelecto. Al inicio, el lenguaje oral es la unidad primaria de escritura en el niño (Vygotsky, 1995). Por lo tanto, esta concepción justifica la consideración de los procesos de andamiaje instruccional en el desarrollo de la metacognición. El rol del maestro como mediador del aprendizaje es fundamental, pues será éste quien logre llevar al estudiante de un aprendizaje simple a uno más complejo.

La teoría del aprendizaje significativo planteada por el cognitivista David Ausubel se basa que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante es capaz de relacionar e integrar la nueva información, dentro de las estructuras del conocimiento que ya poseía anteriormente. Estos conocimientos se transforman para dar lugar a una nueva estructura integrada dando como resultado el “proceso de asimilación” (Ausubel, 1983). Es así que,

en la actualidad se desarrolla el aprendizaje a través de situaciones significativas durante las sesiones de clase para que el estudiante logre aprender y relacionar hechos en su propio entorno y construir sus aprendizajes.

Finalmente, todas estas teorías convergen en el enfoque constructivista que explica los procesos metacognitivos que se requiere para el desarrollo óptimo de los niveles de comprensión lectora. Este enfoque converge en dos ideas principales: de manera individual como seres activos que construyen su propio conocimiento y mediante las interacciones sociales.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es aplicada, la cual según Carrasco (2006) tiene propósitos prácticos inmediatos bien definidos, logrando cambios en un sector específico de la realidad como son los estudiantes participantes en la investigación.

El diseño de investigación es cuasi-experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es un diseño donde se manipula una variable independiente y ver el efecto sobre una variable dependiente. Además, la contrastación de hipótesis se origina por la diferencia de los resultados entre grupos diferentes en diferentes momentos.

El diagrama representativo es el siguiente:

GE:	O₁	x	O₃
GC:	O₂	-	O₄

Dónde:

GE:	Grupo Experimental
GC:	Grupo de Control
O ₁ y O ₂ :	Medición de la variable (preprueba)
x:	Estímulo aplicado (programa didáctico)
O ₃ y O ₄ :	Medición de la variable (posprueba)

3.2 Variables y operacionalización

Variable independiente: Estrategias metacognitivas (Ver anexo N° 02)

Definición conceptual. Las estrategias de aprendizaje metacognitivo implican que en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante es un ser activo donde elige las estrategias que regulen su propio aprendizaje que se utilizan para resolver un problema o al enfrentar a una tarea (Muñoz y Ocaña, 2017).

Definición operacional. Las estrategias metacognitivas fueron desarrolladas a través de un programa cuyas dimensiones son: antes, durante y después de la lectura (Muñoz y Ocaña, 2017).

Variable dependiente: Comprensión lectora en inglés (Ver anexo N° 02)

Definición conceptual. Según Minedu (2016a) es una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura.

Definición operacional. La comprensión lectora en inglés consta de tres dimensiones: nivel literal, inferencial y crítico.

3.3 Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis

Población. La población lo conformaron 120 estudiantes del segundo año de secundaria en la Institución Educativa Virgen del Carmen del Alto Trujillo, 2020.

Tabla 1 Población de estudiantes

Sección	Mujeres	Varones	Total
2° A	16	14	30
2° B	19	11	30
2° C	15	15	30
2° D	14	16	30
Total	64	56	120

Nota: Elaboración propia.

Muestra. La muestra se conformó por 60 estudiantes correspondientes a dos secciones del segundo año de secundaria en la Institución Educativa Virgen del Carmen del Alto Trujillo, 2020.

Muestreo. Según el propósito de la investigación, se seleccionó una muestra no probabilística o también llamada “dirigida” por Hernández,

Fernández y Baptista (2014). Es decir, la muestra fue determinada a criterio de la investigadora.

Tabla 2 Distribución de la muestra

Nº	Grupos seleccionados	Sexo		Total
		Mujeres	Varones	
1	G.E. 2do. B	19	11	30
2	G.C. 2do. A	16	14	30
	Total	35	25	60

Nota: Elaboración propia

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica. Se entiende como técnica a un conjunto de mecanismos y medios dirigidos a recolectar y conservar datos basado en principios y normas que auxilian a los métodos estadísticos. (Valderrama y León, 2009). En el presente caso, la técnica que se aplicó fue una prueba para la recopilación de los datos de la variable dependiente.

Instrumento. Se aplicó una prueba objetiva denominada Reading Comprehension Test (RCT) creada por la autora para evaluar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de segundo año. La prueba fue organizada en tres dimensiones. La comprensión literal con 07 ítems, la comprensión inferencial comprende 07 ítems y la dimensión de comprensión crítica consiste en 06 ítems. La prueba consta de 20 puntos, calificado según la escala del Ministerio de Educación (2016) como: inicio (0 a 10 puntos), proceso (11 a 13 puntos), logrado (14 a 17 puntos) y logro destacado (18 a 20 puntos). (Ver anexo N° 03)

Validez. El instrumento fue validado por cinco expertos especialistas en Idiomas y lingüística con grado de Doctor en Ciencias de la Educación

cada uno de ellos para obtener la validez de contenido. Luego se valoró la pertinencia, relevancia y claridad de la prueba de comprensión de texto en inglés y se sometió a la validez ítem total. Finalmente, con el coeficiente de “V de Aiken”, se obtuvo que el instrumento tiene una validez fuerte: 1,0. (Gamarra y otros, 2016) (Ver anexo N° 04)

Confiabilidad. El instrumento se aplicó a un grupo o muestra piloto para determinar su confiabilidad utilizándose la técnica de consistencia de ítems mediante el coeficiente de Kuder & Richardson o KR20 para instrumentos con respuestas nominales. El resultado fue altamente confiable igual a 0.84 (Ver anexo N° 05)

3.5 Procedimientos

Inicialmente, se coordinó con la directora de la institución educativa para el desarrollo de la investigación (Ver anexo N° 06) Luego, se determinó la población con la que se realizó la investigación: estudiantes del segundo año. Posteriormente a las coordinaciones mediante consentimiento informado (Ver anexo N° 07) se aplicó la prueba de comprensión de textos en inglés a los grupos experimental y control, antes y después del programa de estrategias metacognitivas. Luego, se recogió la información en una base de datos para cada grupo, igualmente antes y después del programa o estímulo.

Cabe señalar que la aplicación del programa de Estrategias metacognitivas consistió en 12 sesiones donde los estudiantes iban asimilando la comprensión de textos en inglés como se indica en la constancia de aplicación (Ver anexo N° 08). El avance de esta metodología se anotó en los registros de la docente que al final del programa se aplicó una encuesta de satisfacción también tabulada (Ver anexo N° 09). Finalmente, estos registros en base de datos sirvieron para

realizar los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales (Ver anexo N° 10)

3.6 Método de análisis de datos

El análisis de datos, consiste en dos tipos o técnicas. El análisis estadístico descriptivo y el análisis estadístico inferencial. En la parte descriptiva se describió el comportamiento de los puntajes de la preprueba y la posprueba de los grupos experimental y control, cuyos datos fueron reflejados mediante tablas, figuras y estadísticas de frecuencia y distribución.

En la parte inferencial se aplicó las técnicas estadísticas para determinar las pruebas de normalidad de las variables y sus dimensiones. Se utilizaron pruebas paramétricas y no paramétricas para probar la hipótesis general y las específicas con respecto a los resultados de la prueba de normalidad. Finalmente, la prueba T-student es la que determinó la comprobación de hipótesis en este diseño cuasi experimental (Lomax y Hans-Vaughn, 2012).

3.7 Aspectos éticos

Según BERA (2011) los participantes en la investigación pueden ser sujetos activos o pasivos de procesos tales como: observación, experimentación, reflexión auto / biográfica, encuesta o prueba. Pueden ser colaboradores o colegas en el proceso de investigación o simplemente pueden ser parte del contexto. Es decir, los estudiantes son parte del contexto, pero no los sujetos de la investigación de un docente en su propia práctica profesional. Para ello, BERA (2011) considera que los investigadores educativos deben operar dentro de una ética de respeto hacia las personas involucradas en la investigación que están realizando. Las personas deben ser tratadas de manera justa, sensible, con dignidad y dentro de una ética de respeto y libre de prejuicios, independientemente de su edad, género, sexualidad, raza, etnia, clase, nacionalidad, identidad

cultural, estado de pareja, fe, discapacidad o creencia política. Esta ética de respeto debe aplicarse tanto a los propios investigadores como a cualquier persona que participe en la investigación, ya sea directa o indirectamente.

Así mismo, BERA exige que los investigadores cumplan con los artículos 3 y 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. El artículo 3 exige que, en todas las acciones relativas a los niños, el interés primordial del niño sea la consideración primordial. El artículo 12 exige que los niños que sean capaces de formarse sus propias opiniones tengan derecho a expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que les afecten, de acuerdo con su edad y madurez. Por tanto, se debe facilitar a los niños para que den su consentimiento plenamente informado.

En suma, tomando en consideración las recomendaciones de la Asociación Británica de Investigación en Educación (2011) y el Código de ética de la Universidad César Vallejo (2017) se aplicaron los instrumentos de recolección de datos a los estudiantes y sus padres fueron informados de los objetivos de la presente investigación. Asimismo, se citó de manera correcta a todos los documentos y autores utilizados en el presente informe. Todo el proceso se realizó con el permiso correspondiente y siguiendo las normas éticas que conlleven a un trabajo de gran aporte para la educación.

Es relevante mencionar que se tuvo cuidado en el desarrollo de la presente investigación, garantizando el cuidado del medio ambiente al minimizar el uso del papel, de la electricidad; e incentivando a los estudiantes que tomen conciencia y apoyen en la protección de nuestro medio ambiente.

IV. RESULTADOS

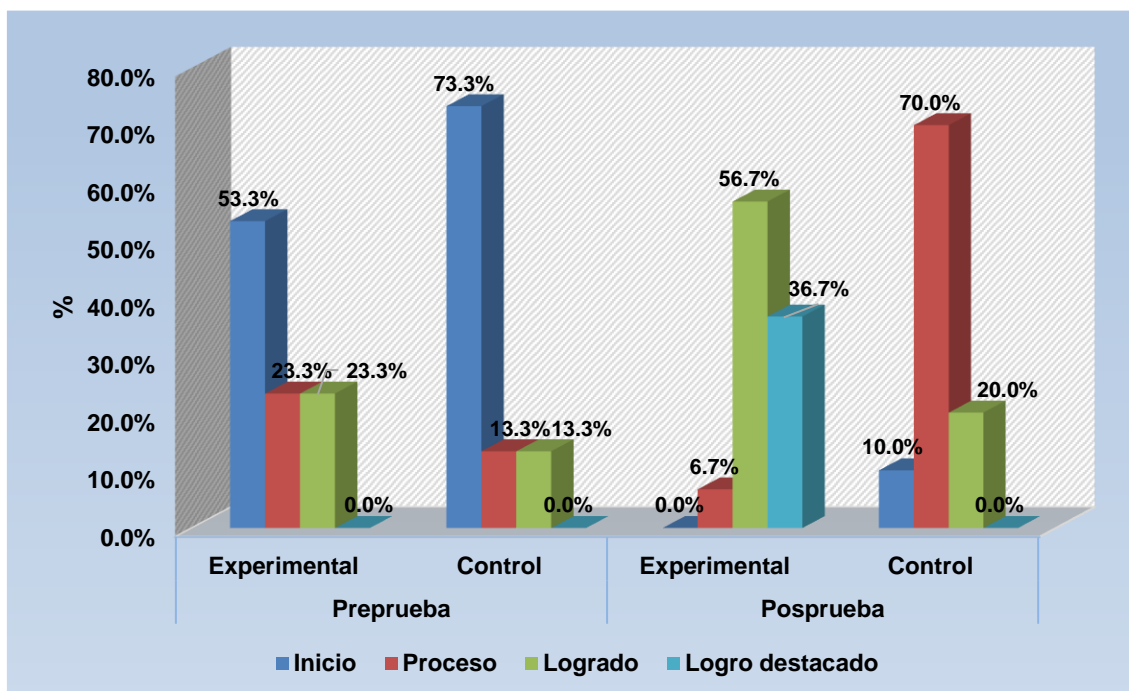
Tabla 3 Nivel de Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Comprensión lectora	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Inicio	16	53,3	0	0,0	22	73,3	3	10,0
Proceso	7	23,3	2	6,7	4	13,3	21	70,0
Logrado	7	23,3	17	56,7	4	13,3	6	20,0
Logro destacado	0	0,0	11	36,7	0	0,0	0	0,0
Total	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Interpretación: En la tabla 3, el resultado de la preprueba revela que el 53.3% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel Inicio en Comprensión lectora, el 23.3% en Proceso y Logrado mientras el 73.3% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio, el 13.3% se encuentran en Proceso y Logrado; demostrándose que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas los estudiantes del grupo experimental y control presentan deficiencias en nivel Inicio. En la posprueba el 56.7% del grupo experimental se encuentran en Logrado en la Comprensión lectora, el 36.7% en Logro destacado y el 6.7% en Proceso mientras el 70.0% del grupo control se mantienen en Proceso en la Comprensión Lectora, el 20.0% tienen nivel Logrado y el 10.0% se encuentran en Inicio; demostrándose que después de aplicar las Estrategias metacognitivas los estudiantes del grupo experimental presentan un mayor cambio en la comprensión lectora que los estudiantes del grupo control.

Figura 1 Nivel de Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020



Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés.

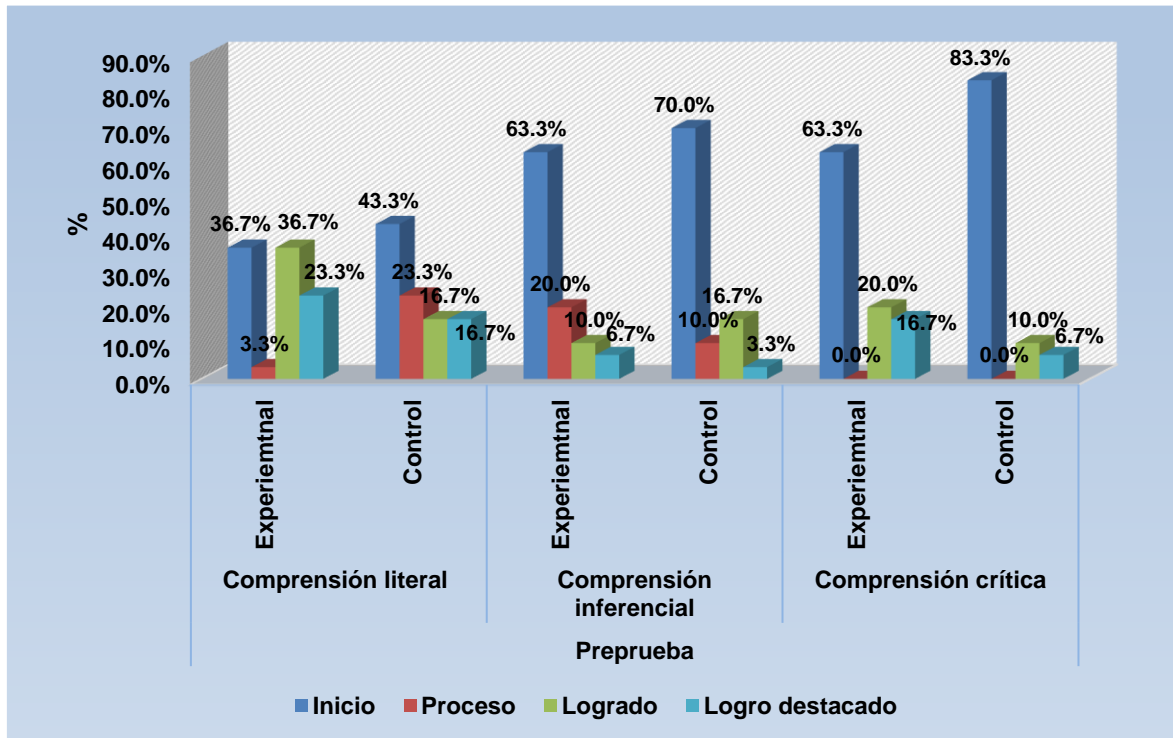
Tabla 4 Nivel de Comprensión lectora en inglés en sus tres dimensiones antes de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas

Dimensiones de comprensión lectora	Preprueba											
	Comprensión literal				Comprensión inferencial				Comprensión crítica			
	Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Inicio	11	36.7	13	43.3	19	63.3	21	70.0	19	63.3	25	83.3
Proceso	1	3.3	7	23.3	6	20.0	3	10.0	0	0.0	0	0.0
Logrado	11	36.7	5	16.7	3	10.0	5	16.7	6	20.0	3	10.0
Logro destacado	7	23.3	5	16.7	2	6.7	1	3.3	5	16.7	2	6.7
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Interpretación: En la tabla 4, el resultado de la preprueba revela que el 36.7% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel Inicio en Comprensión literal, el 36.7% en Logrado, el 23.3% en Logro destacado y el 3.3% en Proceso mientras el 43.3% del grupo control se encuentran en nivel Inicio, el 23.3% se encuentran en Proceso y el 16.7% se encuentran en Logrado y Logro destacado. También se observa que el 63.3% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en Inicio en Comprensión inferencial, el 20.0% en Proceso, el 10.0% en Logrado y el 6.7% en Logro destacado mientras el 70.0% del grupo control se encuentran en nivel Inicio, el 16.7% se encuentran en Logrado, el 10.0% en encuentran en Proceso y el 3.3% se encuentran en Logro destacado. Del mismo modo, se observa que el 63.3% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en Inicio en Comprensión crítica, el 20.0% en Logrado el 16.7% en Logro destacado mientras el 83.3% del grupo control se encuentran en Inicio, el 10.0% se encuentran en Logrado y el 6.7% se encuentran en Logro destacado; demostrándose que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas los estudiantes del grupo experimental y control presentan deficiencias en nivel Inicio en las tres dimensiones.

Figura 2 Nivel de Comprensión lectora en sus tres dimensiones antes de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas



Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés.

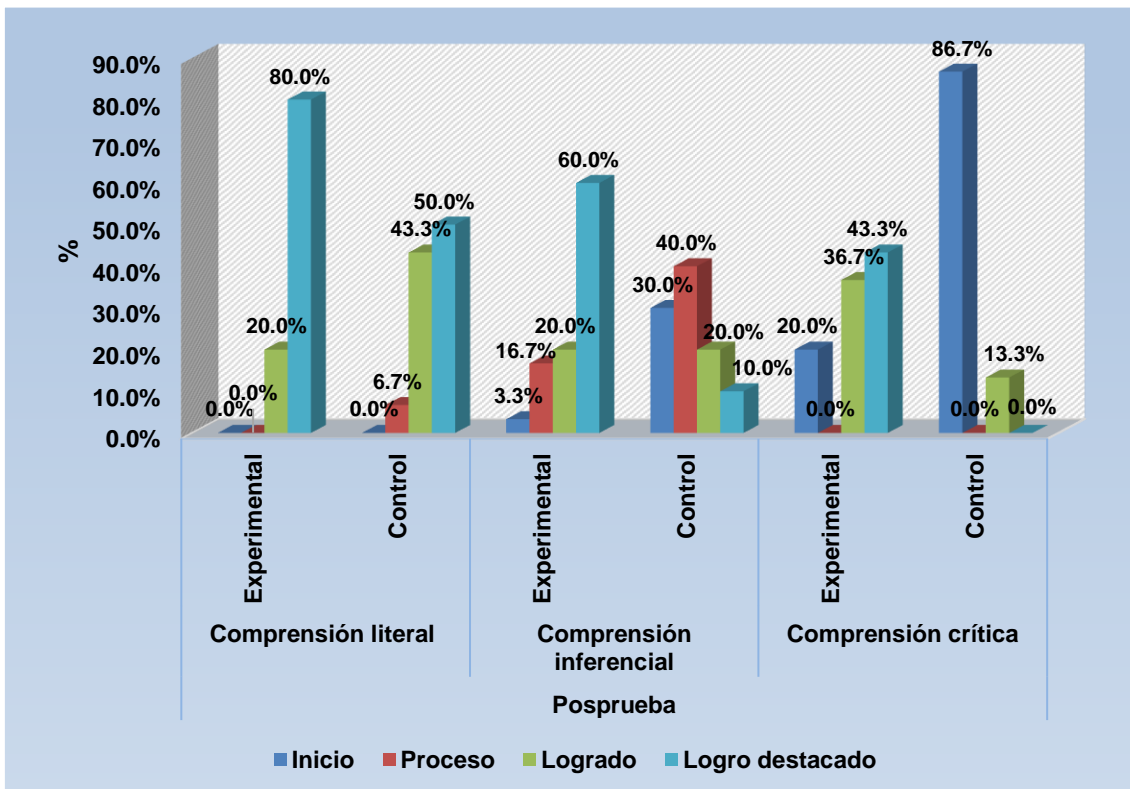
Tabla 5 Nivel de Comprensión lectora en inglés en sus tres dimensiones después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas

Dimensiones de comprensión lectora	Posprueba											
	Comprensión literal				Comprensión inferencial				Comprensión crítica			
	Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Inicio	0	0.0	0	0.0	1	3.3	9	30.0	6	20.0	26	86.7
Proceso	0	0.0	2	6.7	5	16.7	12	40.0	0	0.0	0	0.0
Logrado	6	20.0	13	43.3	6	20.0	6	20.0	11	36.7	4	13.3
Logro destacado	24	80.0	15	50.0	18	60.0	3	10.0	13	43.3	0	0.0
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Interpretación: En la tabla 5, el resultado de la posprueba revela que el 80.0% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel Logro destacado en Comprensión literal y el 20.0% en Logrado mientras el 50.0% del grupo control se encuentran en Logro destacado, el 43.3% se encuentran en Logrado y el 6.7% se encuentran en Proceso. El 60.0% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel Logro destacado en Comprensión inferencial, el 20.0% en Logrado, el 16.7% en Proceso y el 3.3% en Inicio mientras el 40.0% del grupo control se encuentran en Proceso, el 30.0% se encuentran en Inicio, el 20.0% se encuentran en Logrado y el 10.0% se encuentran en Logro destacado. Del mismo modo, se observa que el 43.3% de estudiantes del grupo experimental se encuentran en Logro destacado en Comprensión inferencial, el 36.7% en Logrado y el 20.0% en Inicio mientras el 86.7% del grupo control se encuentran en nivel Inicio y el 13.3% se encuentran en Logrado; generando cambios mayores en el grupo de experimento en las tres dimensiones, antes que en el grupo control.

Figura 3 Nivel de Comprensión lectora en sus tres dimensiones después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas



Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés.

Contrastación de hipótesis

Para probar si las variables se asemejan a una distribución normal, se realizó la prueba de hipótesis Shapiro-Wilk.

H₀: Los datos provienen de una población normal.

H₁: Los datos no provienen de una población normal.

Tabla 6 Prueba de normalidad

Prueba de normalidad				
Grupo	Test	Shapiro Wilk		
		Estadístico	GI	Sig.
Experimental	Preprueba	0,951	30	p= 0,185
	Posprueba	0,917	30	p= 0,023
Control	Preprueba	0,953	30	p= 0,200
	Posprueba	0,956	30	p= 0,247
Diferencia de grupo experimental	Preprueba Posprueba	0,935	30	p= 0,065*

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Se realizó la prueba Shapiro-Wilk para determinar la normalidad del conjunto de datos. Ésta debe mostrar como resultados los valores p, para el grupo experimental y control en la preprueba mayor (α) = 0.05 y en la posprueba mayor a (α) = 0.05. Sin embargo, en la posprueba del grupo experimental el p valor es menor a (α) = 0.05. Por lo tanto, se ha realizado la diferencia de grupos resultando en un nuevo p valor (α) = 0.065 lo que comprueba la normalidad en los datos.

Tabla 7 Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Comprensión Lectora	Grupo	Prueba de Levene		Prom	Dif	Prueba T	
		F	Sig.			T	Sig.
Preprueba	Experimental	1.118	0.280	10.20	1.113	1.321	p = 0,192 > 0,05 No Significativo
	Control			9.07			
Posprueba	Experimental	6.803	0.012	16.47	4.233	8.327	p = 0,000 < 0,05 Significativo
	Control			12.23			

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Hipótesis estadística:

H_i: Las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

H_o: Las Estrategias metacognitivas no mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Interpretación: En la tabla 7 se observa que en la comparación de varianzas de la preprueba el valor $p = 0.280$ (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor $p = 0.012$ (menor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control no son homogéneos (diferentes). En la diferencia promedio de la preprueba es 1.133 (10.20 – 9.07) lo cual se obtiene el valor $p = 0.103$ (mayor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_o) y se demuestra que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que no existe un cambio significativo. La diferencia promedio de la posprueba es 4.233 (16.47 – 12.23) lo cual se obtiene el valor $p = 0.000$ (menor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_i) y se demuestra que después de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental se comprueba que existe un cambio significativo. Esto se debe a que las estrategias metacognitivas desarrollan tres momentos esenciales que involucran actividades

directamente relacionadas a la comprensión lectora. Es decir, la revisión de la lectura antes, durante y posterior apuntalan estrategias para la comprensión literal, inferencial y crítica. En consecuencia, las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Tabla 8 Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en los estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Comprensión Literal	Grupo	Prueba de Levene		Prom	Dif	Prueba T	
		F	Sig.			T	Sig.
Preprueba	Experimental	0.090	0.765	4,40	0,567	1.386	p = 0,171 > 0,05 No Significativo
	Control			3,83			
Posprueba	Experimental	0.433	0.513	6,30	0,667	3.061	p = 0,003 < 0,05 Significativo
	Control			5,63			

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Hipótesis estadística:

H_i = Las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

H_o = Las Estrategias metacognitivas no mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Interpretación: En la tabla 8 se observa que en la comparación de varianzas de la preprueba el valor p = 0.765 (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor p = 0.513 (mayor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control

son homogéneos (iguales). En la diferencia promedio de la preprueba es 0.567 (4.40 – 3.83) lo cual se obtiene el valor $p = 0.107$ (mayor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_0) y se demuestra que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que no existe un cambio significativo. La diferencia promedio de la posprueba es 0.667 (6.30 – 5.63) lo cual se obtiene el valor $p = 0.009$ (menor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_1) y se demuestra que después de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que existe un cambio significativo. Esto se justifica porque las Estrategias metacognitivas antes de la lectura predisponen al estudiante a activar los conocimientos previos realizando inferencias y predicciones del contenido. Además, estas estrategias fomentan la reflexión y hace que los lectores generen sus propias preguntas. En consecuencia, las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Tabla 9 Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Comprensión Inferencial	Grupo	Prueba de Levene		Prom	Dif	Prueba T	
		F	Sig.			T	Sig.
Preprueba	Experimental	0.091	0.764	2,90	0,233	0.505	p = 0,615 > 0.05 No Significativo
	Control			2,67			
Posprueba	Experimental	1.659	0.203	5,67	1.633	5.614	p = 0,000 < 0.05 Significativo
	Control			4,03			

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Hipótesis estadística:

H_i = Las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

H_o = Las Estrategias metacognitivas no mejoran la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Interpretación: En la tabla 9 se observa que en la comparación de varianzas de la preprueba el valor p = 0.764 (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor p = 0.203 (mayor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). En la diferencia promedio de la preprueba es 0.233 (2.90 – 2.67) lo cual se obtiene el valor p = 0.518 (mayor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_o) y se demuestra que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que no existe un cambio significativo. La diferencia promedio de la posprueba es 1.633 (5.67 – 4.03) lo cual se obtiene el valor p = 0.000 (menor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_i) y se demuestra que después de aplicar

las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que existe un cambio significativo. Esto debido a que dentro de las Estrategias metacognitivas durante la lectura se desarrolla actividades de reconocimiento de palabras, interpretación de proposiciones, comprensión local y global del texto; así como la supervisión de la comprensión de las palabras clave para comprender el texto mediante el apoyo de representaciones visuales. En consecuencia, las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Tabla 10 Prueba de hipótesis para determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

Comprensión Crítica	Grupo	Prueba de Levene		Prom	Dif	Prueba T	
		F	Sig.			T	Sig.
Preprueba	Experimental	2.265	0.138	2,90	0,333	0.983	p = 0,330 > 0.05 No Significativo
	Control			2,57			
Posprueba	Experimental	6.840	0.011	4,50	1,933	7.039	p = 0,000 < 0.05 Significativo
	Control			2,57			

Nota: Resultados de la prueba de Comprensión lectora en inglés. Salida: SPSS Versión 25.

Hipótesis estadística:

H_i = Las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

H_o = Las Estrategias metacognitivas no mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

Interpretación: En la tabla 10 se observa que en la comparación de varianzas de la preprueba el valor p = 0.138 (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor p = 0.011 (menor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control no son homogéneos (diferentes). En la diferencia promedio de la preprueba es 0.333 (2.90 – 2.57) lo cual se obtiene el valor p = 0.317 (mayor al nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_o) y se demuestra que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que no existe un cambio significativo. La diferencia promedio de la posprueba es 1.933 (4.50 – 2.57) lo cual se obtiene el valor p = 0.000 (menor al

nivel de significancia = 0.05, entonces se acepta H_1) y se demuestra que después de aplicar las Estrategias metacognitivas en los estudiantes del grupo experimental y control se comprueba que existe un cambio significativo. Ante estos resultados, las estrategias de poslectura han influido porque estas estrategias crean conciencia crítica o una comprensión global del texto estableciendo un grado de satisfacción en el lector al aclarar sus dudas en el momento que socializa sus opiniones a favor o en contra. En consecuencia, las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

V. DISCUSIÓN

En América Latina, incluido Perú aún no se han encontrado progreso ni dirección correcta para el dominio del idioma inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017). En Perú se ha implementado una Política Nacional Multisectorial mediante el programa “Inglés, puertas al mundo” de enseñanza de inglés como segunda lengua para atraer la inversión extranjera. Sin embargo, Perú, según el EF EPI, ocupa el puesto 59 de 88 países con un nivel bajo. La Institución Educativa Virgen del Carmen, no es la excepción, más aún en una de las competencias más útiles para la vida académica de los estudiantes. Los resultados del rendimiento son deficientes cuando se trata de ejercicios inferenciales y el nivel crítico de comprensión lectura de textos en inglés. Sin embargo, la propuesta de diseñar estrategias metacognitivas ha traído a la luz nuevos resultados en los estudiantes de segundo año de educación secundaria.

Según el objetivo general, las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 56.7% del grupo experimental alcanzó el nivel Logrado en la Comprensión lectora mientras el 70.0% del grupo control aún se mantiene en Proceso. Demostrándose con una diferencia de promedios de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$). Emisari, Raja & Nurweni (2016) mediante un programa de entrenamiento de estrategia de lectura metacognitivas también encontró puntuaciones medias de comprensión lectora anterior y posterior con una ganancia de 36% y una comprobación de hipótesis T-student de 2,056. Estos resultados son similares a los encontrados por Canoles y Cristancho (2019) quien transformó los resultados negativos encontrados entre la prueba diagnóstica y la prueba de salida en sus estudiantes, 86 % de nivel deficiente y 82,6% satisfactoriamente. Los mismos resultados experimentales, encontró Sampertiga (2019) en el contexto nacional, pero reflejados en promedios de escala vigesimal, en el pre test 9,40 puntos y luego en el post test 15,33 puntos. Es decir, 58% alcanzó el nivel Logro

satisfactorio. Del mismo modo, Hidalgo (2017) indicó que luego del programa metacognitivo el 57.89 % de estudiantes se ubicaron en el nivel logrado; demostrándose una mejoría luego del tratamiento. En un estudio internacional, Muhid, Rizky, Hilaliyah, Budiana y Nizarudin (2019) al aplicar las estrategias metacognitivas logró que la comprensión lectora de los estudiantes mejorara, la puntuación media del grupo de control aumentó de 60,96 a 62,24 (1,28 puntos) mientras que el grupo experimental aumentó de 61,76 a 70,24 (8,48 puntos) y el cálculo de t fue 0,48. Por último, un estudio reciente realizado por Rudiawan y Jupri (2020) sobre la estrategia de relectura (después de la lectura) en la comprensión de lectura de inglés de los estudiantes en las escuelas secundarias en Indonesia concluyó que, según los resultados de la puntuación media del análisis estadístico descriptivo, se encontró que 85,16 para grupo experimental es superior a 72,11 para el grupo de control. Eso es $85,16 > 72,11$, lo que significa que el grado de diferencia entre dos puntuaciones medias es la significatividad para ambas clases.

Esto se fundamenta, además, por las características propias de las estrategias metacognitivas direccionadas a la comprensión lectora. En las estrategias de aprendizaje metacognitivo, el proceso de enseñanza aprendizaje genera un ser estudiante activo quien elige sus propias estrategias que regulan su aprendizaje para resolver un problema o al enfrentar a una tarea (Griffiths, 2013; Muñoz y Ocaña, 2017). En este sentido, las estrategias metacognitivas permiten que el estudiante recorra tres etapas en el proceso de la comprensión lectora, el antes, el durante y el después.

En el primer objetivo específico, antes de la aplicación de la Estrategias metacognitivas, la Comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes del grupo experimental presentan un mismo nivel los estudiantes del grupo control, 36.7% y 43.3%, respectivamente, en nivel Inicio. También se observa que, en Comprensión inferencial, el 63.3% de estudiantes del grupo experimental y el 70.0% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel Inicio. Se observa que en Comprensión crítica el 63.3% de estudiantes del grupo experimental y el 83.3% de estudiantes del grupo control se encuentran en nivel

Inicio. Estos resultados se corroboran con el estudio de Canoles y Cristancho (2019) quienes diagnosticaron que la comprensión lectora, el 86 % fallaron en la prueba tanto en literal, inferencial y criterial. Así mismo, Sampertiga (2019) encontró que las destrezas de Reading en inglés de estudiantes de cuarto año obtuvieron una media aritmética de (9,40 puntos) en el pre-test; es decir menos del rendimiento aprobatorio de 11 puntos. Finalmente, Acosta y Lamela (2019) antes de aplicar la metacognición, encontró en sus estudiantes que la Comprensión lectora del inglés tenía 55,3% un rendimiento deficiente; el 23,7% logró rendimiento bueno, el nivel superficial 47,4% al inicio con un rendimiento deficiente, y en comprensión referencial 10,5%. Además, estos resultados se justifican porque la comprensión lectora en inglés, además de ser una segunda lengua poco común y utilizada por los estudiantes les crea apatía cuando revisan texto fuera de su contexto e interés. Es por ello la importancia de manejar previamente conocimientos temáticos, lingüísticos y culturales (Monereo, 2002). Los estudiantes deben construir sus nuevas representaciones mentales a partir de un *input* textual, es decir desde un conocimiento previo. Sin dejar de considerar que la comprensión lectora en inglés es una creación multi-componente que moviliza habilidades y sub-habilidades (Grabe y Jiang, 2013). Así lo expresa el Ministerio de Educación, la comprensión lectora en inglés es donde el lector, el texto y los contextos socioculturales interactúan dinámicamente (Minedu, 2016).

En el segundo objetivo específico, se comprobó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que el grupo control. Es decir, el 80% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión literal mientras que en la preprueba 36.7% en inicio. Este resultado se relaciona con lo encontrado por Hidalgo (2017) cuyos resultados fueron significativos en el aspecto Literal porque se observó un cambio relevante de niveles, el grupo experimental pasó de tener un 42.11% en Proceso a 63.16 en nivel Logrado. Así también, Acosta y Lamela (2019) quien utilizó la Metacognición para mejorar la Comprensión Lectora del inglés, pero con otra nominación, analiza el nivel superficial de comprensión lectora

que alcanzó 36,4% al inicio con un rendimiento deficiente y luego a solo 63% en la posprueba en nivel regular. Así mismo, se puede ver que la teoría de las estrategias metacognitivas previas a la lectura prioriza cuatro sub estrategias como reconocer el género discursivo, determinar el propósito de la lectura, activar conocimientos previos mediante preguntas de similitud e inconsistencia y sobre la temática; por último, realizar predicciones del contenido y generar preguntas, luego se reflexiona de lo que se conoce del texto para poder predecir (Muñoz y Ocaña, 2017).

En el tercer objetivo específico, se comprobó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora inferencial en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que el grupo control. Es decir, el 60% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión inferencial mientras el 63.3% de estudiantes se encontró en Inicio en la preprueba. Nuevamente, los resultados se relacionan mucho con lo encontrado por Hidalgo (2017); es decir, el grupo de estudio avanzó de 21.05% al 57.89 % en lo inferencial luego del tratamiento. Acosta y Lamela (2019) quienes encontraron que después de las estrategias los estudiantes incrementaron su comprensión lectora en nivel semántico de 36,5% a 63,2%. En este mismo orden de respaldo estadístico, la teoría también lo define. Son las estrategias metacognitivas utilizadas durante la lectura las que contribuyen a reconocer palabras, interpretar proposiciones, comprender el texto; y supervisar la comprensión (Muñoz y Ocaña, 2017). Es decir, el estudiante identifica palabras y las infiere del contenido del texto; relee, parafrasea y resume entidades textuales; y tener una la representación visual mediante el uso de representaciones como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales y mentefactos (Muñoz y Ocaña, 2017). Estas son las características de las estrategias metacognitivas que movilizan la comprensión inferencial y anticipa una preparación básica para el siguiente nivel de comprensión.

En el cuarto objetivo específico, se comprobó que las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora criterial del grupo

experimental porque presentan un mayor cambio que los del grupo control. Es decir, el 43,3% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión crítica mientras el 63.3% se encontró en Inicio en la preprueba. Demostrándose con una diferencia de promedios de 1,933 y una Prueba T-student igual a 7.039 ($p < 0,05$). Datos q se corroboran con Hidalgo (2017) quien aplicó estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora criterial obteniendo un avance de 5.26% al 31.58% luego del programa. Estos resultados no son del todo alicientes por ser una competencia bastante compleja, pero al menos se ha demostrado que las estrategias si generan el pensamiento crítico en los estudiantes. Martínez, Killian y Del Ángel (2016) explican que para las estrategias metacognitivas mejoran el aprendizaje del inglés, pero que los docentes deben preparar estas estrategias en clases críticas y reflexivas mediante lluvia de ideas, pensamiento lateral, pensamiento metafórico y mapas mentales. Esto, para rebatir las dificultades encontradas por los docentes al asumir equivocadamente que los estudiantes pueden desarrollar estas estrategias por sí solos. Precisamente, Díaz y Torres (2016) han encontrado que los docentes no explicitan cómo usar las estrategias metacognitivas para el día a día, sino que utilizan estrategias prediseñadas para el salón de clase. Sumando a ello, las estrategias metacognitivas después de la lectura sugieren tres estrategias para reforzar el pensamiento crítico, revisar el proceso lector y desarrollar consciencia en la comprensión lectora logrado mediante preguntas, inferencias y predicciones realizadas antes y durante la lectura con la información del texto. El estudiante debe constatar su satisfacción sobre la comprensión lectora lograda. El lector debe crear una idea general o global del texto usando resúmenes y representaciones visuales jerarquizadas o síntesis. Por último, como finalidad comunicativa integradora, los lectores deben socializar sus visiones y experiencias del texto con sus compañeros de clase; es decir, comprobar cuanto se ha comprendido de lo leído, mediante la aclaración de dudas y la conciencia de la efectividad (Muñoz y Ocaña, 2017).

Entonces, las implicaciones pedagógicas de los resultados informados indican que la intervención del tutor basada en el enfoque sugerido para el diseño de

tareas puede respaldar cambios en el conocimiento metacognitivos en los estudiantes (personal, estratégico y contextual) y conducen a los estudiantes a una participación más activa en la regulación de su aprendizaje. Considerando que no se puede dar por sentado que los estudiantes ya lo tendrán reflejado en su aprendizaje, ni se puede suponer que todos los estudiantes podrán articular sus pensamientos. Además, se necesita desarrollar, de más actividades y materiales diseñados para guiar a los estudiantes a tomar conciencia y desarrollar el autoconcepto como estudiantes de idiomas mediante un enfoque flexible del aprendizaje en un contexto virtual on-line. Sin embargo, paralelamente a la investigación sobre la necesidad de la mediación del tutor se debe fomentar la adquisición de las estrategias metacognitivas en contextos virtuales mediante tareas independientes que puedan mejorar la comprensión lectora.

Estas son las sugerencias que debe seguirse con mayor proporción y detenimiento para alcanzar el nivel tan deseado en los estudiantes. Por otro lado, esta etapa resulta una gran dificultad desarrollarla y evaluarla si los docentes no se encuentran debidamente preparados. En principio, es común observar que la proporción o la carga de las Pruebas de comprensión de texto, en su mayoría dosifican de tan solo uno o dos ítems al nivel de comprensión crítica. Lo que no constituye ni el más mínimo reto o desafío para el estudiante. En esta fase existe un pavor involuntario y pereza cognitiva para poner todo el esfuerzo en esta fase de la comprensión, siendo la fase más importante y libertaria como herramienta de vida para el estudiante.

Desde otra perspectiva de análisis, los resultados del objetivo general y específico se corroboran de manera bibliográfica con los estudios de Hodgson (2017) encontró que las estrategias metacognitivas desarrollan la predicción, la velocidad lectora y las habilidades comunicacionales en una lengua extranjera, tanto en textos simples como textos complejos acorde al nivel de aprendizaje. Adicionalmente, se encontró un estudio correlacional causal de Carita (2019) que contrasta de otro ángulo la presente investigación experimental en una institución educativa. Carita (2019) encuentra que los estudiantes si pueden

desarrollar estrategias metacognitivas en un 66% y paralelamente desarrollan buena lectura de textos escritos en inglés en 63%. A lo que se puede asumir, que existe no solo una comprobación experimental sino correlacional de resultados entre ambas variables.

En el quinto objetivo específico, la satisfacción de las estudiantes en cuanto al programa “Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés” fue significativamente alto. Se realizó una encuesta de satisfacción con respecto al programa. Los estudiantes manifiestan que los contenidos fueron interesantes en un 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; en cuanto a las estrategias útiles para la comprensión los estudiantes se encuentran satisfechos en un 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; la metodología fue clara y fácil alcanzando un nivel de satisfacción en un 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; asimismo, los estudiantes manifiestan haber desarrollado habilidades comunicativas en otro idioma con un nivel de satisfacción en 83.3% de nivel alto y 16.7% de nivel medio; los estudiantes se encuentran con mayor seguridad frente a textos en inglés en 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; los estudiantes creen que el programa ha contribuido para que ellos sean más críticos y reflexivos ante cualquier información en 86.7% de nivel alto y 13.3% de nivel medio.

El estudio al ser de tipo experimental tuvo ciertas limitaciones como la ejecución vivencial de las estrategias metacognitivas en aulas físicas; sin embargo, existe una satisfacción personal de parte de la investigadora y los estudiantes al haber creado un ambiente bastante activo y motivacional mediante el uso de plataformas virtuales como Zoom y otros medios sociales en internet. Situación que, al finalizar la investigación, no solo han aprendido los estudiantes sino ha enriquecido la experiencia profesional de la docente. En este mismo sentido, queda como reflexión y, quizás como una idea equivocada que todo diseño experimental de investigación pertenece exclusivamente al campo físico, sino que si es posible desarrollarlo en plano o espacio virtual con ayuda de TIC.

Finalmente, con humilde opinión, se recomienda que los docentes deben enriquecer sus experiencias mediante el uso y la investigación de la efectividad de las estrategias metacognitivas, en todo caso, se deben desarrollar otras tipologías o diseños de investigación para el futuro, pero siempre recogiendo los modelos constructivos para hacer de la comprensión lectora no un mero aprendizaje de identificación de palabras nuevas o búsqueda de datos explícitos que redundan en la literalidad de la información. Como se ha mencionado en la teoría, existen tres modelos que promueve el constructivismo y que pueden ser aplicables o combinables con los tres momentos metaestratégicos. Estos son el modelo de procesamiento ascendente que puede ser utilizado en el primer momento metaestratégico, antes de la lectura, este modelo enfatiza el aprendizaje de letras, sílabas y palabras escritas en una página; el modelo de procesamiento de arriba hacia abajo, que se enfoca en el conocimiento previo que un lector usa para comprender un texto; y, el tercer modelo llamado modelo "interactivo" que incorpora modelos de procesamiento de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba (Emisari, Raja & Nurweni, 2016). Otros modelos sugeribles pueden ser, el modelo del conocimiento léxico y sintáctico con un componente cognitivo, basado en la autorregulación de las estrategias de la metacognición es una de las propuestas asertivas para del aprendizaje de la comprensión lectora (Gómez et al., 2013) Por último, el modelo KWL. En verdad, existe una diversidad de propuestas que pueden ser investigables y adaptables para nuevas investigaciones. Sin ciencia, no hay futuro.

Por tanto, cualquier plan instruccional para desarrollar la comprensión lectora, debe permitir la construcción autónoma del significado de lo que los estudiantes leen; valorar la importancia su estrategia elaborada; aprender a reflexionar sobre el mensaje del texto en base a una serie de cuestionamientos de sus avances. Por último, estas preguntas reflexivas, son las que llevan al estudiante a precisar sus propias estrategias. A continuación, se presentan algunas sugerencias adicionales en como iniciarse en la lectura. Primero, leer en voz alta, esto los obliga a ir más despacio, lo que les da más tiempo para procesar lo que leen y, a su vez, mejora la comprensión lectora. Además, no solo ven las

palabras, también se escuchan y se activan otros sentidos. Proporcionar libros al nivel adecuado para que practiquen mucho leyendo libros que no sean demasiado difíciles. Volver a leer para desarrollar la fluidez, precisando el significado del texto de forma rápida y fluida. Buscar libros o revistas fáciles de leer sobre temas conocidos. Algunos conocimientos previos los ayudarán a abrirse camino a través de textos de clase más difíciles y promoverán la comprensión de lectura. Y, practicar la metodología desarrollada en este informe. Hacer preguntas antes, durante y después de una sesión para fomentar la comprensión lectora.

VI. CONCLUSIONES

1. Las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 56.7% del grupo experimental alcanzó el nivel Logrado en la Comprensión lectora mientras el 70.0% de estudiantes del grupo control aún se mantiene en Proceso. Demostrándose con una diferencia de promedios de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$).
2. Antes de la aplicación de las Estrategias metacognitivas, la Comprensión lectora literal, inferencial y crítica en inglés del grupo experimental y del grupo control se ubicaron el mismo nivel inicial. Comprensión literal, 36.7% y 43.3%; Comprensión inferencial, 63.3% y 70.0%; Comprensión crítica, 63.3% y 83.3%. Demostrándose, de esta manera que antes de aplicar las Estrategias metacognitivas los estudiantes del grupo experimental y control presentaron deficiencias en nivel Inicio en las tres dimensiones.
3. Las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que el grupo control. Es decir, el 80% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión literal mientras el 43,3% del grupo control aún se mantiene en Inicio. Demostrándose con una diferencia de promedios de 0,667 y una Prueba T-student igual a 3.061 ($p < 0,05$).
4. Las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora inferencial en inglés del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Es decir, el 60% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión inferencial mientras el 40,0% de estudiantes del grupo control ascendió ligeramente de nivel Inicio a Proceso. Demostrándose con una diferencia de promedios de 1,633 y una Prueba T-student igual a 5.614 ($p < 0,05$).

5. Las Estrategias metacognitivas mejoraron la Comprensión lectora criterial en inglés de los estudiantes del grupo experimental porque presentan un mayor cambio que del grupo control. Es decir, el 43,3% del grupo experimental alcanzó el nivel Logro destacado en la Comprensión criterial mientras el 86,7% del grupo control aún se mantiene en Inicio. Demostrándose con una diferencia de promedios de 1,933 y una Prueba T-student igual a 7.039 ($p < 0,05$).

6. Finalmente, el nivel de satisfacción de los estudiantes en cuanto al programa de Estrategias metacognitivas fue significativamente alto. Se realizó una encuesta de satisfacción donde los estudiantes manifiestan un 90 % de nivel alto con respecto al programa. Asimismo, los estudiantes consideran que el programa ha contribuido a que ellos sean más críticos y reflexivos ante cualquier información escrita en inglés.

VII. RECOMENDACIONES

A las autoridades del Ministerio de Educación y sus representantes en la Dirección de Educación de la Región, considerar los resultados y propuesta del presente estudio de investigación doctoral para impulsar el desarrollo de estrategias metacognitivas y mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de inglés.

A los directivos de la institución educativa y a los docentes del área de inglés tomar en cuenta los resultados de diagnóstico (preprueba) para reflexionar sobre el perfeccionamiento de las estrategias metacognitivas que puedan mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, especialmente, en cada nivel de avance.

A los docentes de la institución educativa se recomienda utilizar la prueba de comprensión lectora como herramienta de análisis para medir de manera objetiva una de las competencias más importantes en la vida del estudiante, la comprensión de textos en inglés. Cabe señalar que la prueba de comprensión lectora ha sido validada por especialistas en el área, y como es lógico ostenta de confiabilidad para ser reproducible en un contexto de similares características.

Finalmente, se pone a disposición el programa de estrategias metacognitivas para que los docentes revisen y perfeccionen las sesiones de clase en pro de los estudiantes del área de inglés.

VIII. PROPUESTA

Analizados los resultados significativos en el presente informe de investigación surge la idea de complementar el trabajo con una propuesta de un programa basado en Estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria. Estas estrategias promueven estudiantes desenvueltos y capaces de proporcionar conocimientos y opiniones importantes sobre sus experiencias de la vida académica.

El presente programa de Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés surge como una alternativa viable y estratégica para desarrollar los niveles literal, inferencial y crítico en estudiantes de segundo año de secundaria; el cual, se sustenta en la teoría de diversos autores, tal es el caso de la teoría de Piaget, la cual manifiesta que la toma de conciencia, la abstracción y los procesos autorreguladores intervienen en la construcción del conocimiento, orientando a los equilibrios y desequilibrios que permiten al sujeto modificar sus procesos cognitivos (Piaget, 1998). Por otro lado, la concepción socio-cognitiva de Vygotsky. Se destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Esta perspectiva introduce una concepción social de la autorregulación, ya que ésta puede aparecer en el plano interpersonal al ser propiciada por otros individuos. Es decir, el sujeto aprende al interactuar con los demás, dándose cuenta de sus logros o deficiencias. (Vygotsky, 1989). En su momento, Vygotsky planteó que la lectura y comprensión lectora fortalecen enlaces que amplían el intelecto. Por lo tanto, esta concepción justifica la consideración de los procesos de andamiaje instruccional en el desarrollo de la metacognición (Vygotsky, 1995). El rol del maestro como mediador del aprendizaje es fundamental; pues será este quien logre llevar al estudiante de un aprendizaje simple a uno más complejo.

La teoría del aprendizaje significativo planteada por el cognitivista David Ausubel se basa en el aprendizaje significativo que se produce cuando el estudiante es capaz de relacionar e integrar la nueva información, dentro de las estructuras del conocimiento que ya poseía anteriormente. Estos

conocimientos se transforman para dar lugar a una nueva estructura integrada dando como resultado el “proceso de asimilación” (Ausubel, 1983). Es así que, en la actualidad se desarrolla el aprendizaje a través de situaciones significativas durante las sesiones de clase para que el estudiante logre aprender y relacionar hechos en su propio entorno y construir sus aprendizajes.

Finalmente, todas estas teorías convergen en el enfoque constructivista que explica los procesos metacognitivos que se requiere para el desarrollo óptimo de los niveles de comprensión lectora. Este enfoque converge en dos ideas principales: de manera individual como seres activos que construyen su propio conocimiento y mediante las interacciones sociales.

El programa denominado *Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés* está distribuido en 12 sesiones y se desarrollaron del siguiente modo. Primero, se recolectó la base de datos de los estudiantes motivándoles para que participen en el programa al desarrollar temas de su interés y realizando actividades dinámicas y creando espacios donde los estudiantes puedan interactuar con sus demás compañeros. Luego los estudiantes fueron agregados a un grupo de WhatsApp sobre el programa. Después, se tomó una prueba diagnóstica para ver el nivel en que se encuentran los estudiantes utilizando Reading Comprehension Test. Después de eso se iniciaron los talleres por cada estrategia metacognitiva. Finalmente, se aplicó una prueba de salida a los estudiantes para verificar si hubo mejora en la comprensión de textos. (Ver anexo N° 11).

REFERENCIAS

- Acosta, E. y Lamela, G. (2019). Influencia de un programa didáctico, basado en la metacognición, en la comprensión lectora del inglés. Universidad Nacional de Trujillo y Universidad Nacional de Piura. *Revista Ciencia y tecnología*, 15 (3), 133-144. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2530>
- Alexander, P.A., y Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, 3, 285–310. https://www.researchgate.net/publication/257936710_Alexander_P_A_Jetton_T_L_2000_Learning_from_text_A_multidimensional_and_developmental_perspective_Handbook_of_reading_research_3_285-310
- Ausubel, D. (1983). Significado y aprendizaje significativo. Recuperado de https://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf
- Baird, J. R. (1990). *Metacognition, purposeful inquiry and conceptual change*. E. Hegarty- Hazel (ed.) The student laboratory and the science curriculum. London: Routledge.
- Bazerman, C. (1985). Physicist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2 (1) <https://doi.org/10.1177%2F0741088385002001001>
- BERA (2011). *British educational research association: Ethical guidelines for educational research*. [Citado 10 Oct 2020] Disponible de <https://www.ucv.edu.pe/datafiles/C%C3%93DIGO%20DE%20%C3%89TICA.pdf>
- Calero, A. (15 de setiembre de 2020) *Estrategias cognitivas versus estrategias metacognitivas*. Comprensión-lectora.org. <https://comprension-lectora.org/estrategias-cognitivas-versus-estrategias-metacognitivas/>
- Canoles, J. C. y Cristancho, M. C. (2019). Mejorar la comprensión lectora del inglés con estrategias metacognitivas usando herramientas TIC. Universidad Cooperativa de Colombia. *Quaestiones Disputatae: Temas En*

Debate, 12(24),84-96.

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1813>

Carita Chambi, L. M. (2019). *Estrategias metacognitivas y lectura de textos escritos en inglés en estudiantes de secundaria*, Institución Educativa Micaela Bastida, Lima Este, 2019. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40415>

Carrasco Díaz, S. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. (Ed. 19) Lima: Editorial San Marcos.

CEPAL (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf

Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Dialogo. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

Díaz Zuliaga, J. y Torres Aldana, J. (2016). *La promoción de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas, como apoyo a la habilidad de comprensión de lectura en las clases de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20093>

EF-EPIs (2019). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de <https://www.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>

Egbert, J. y Mikel, G. (2008). *Call Research Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher. London.
file:///C:/Users/Docente/Downloads/9781410613578_previewpdf.pdf

Eilers, L. H. y Pinkley, C. (2006). *Metacognitive strategies help students to comprehend all text. Reading Improvement*. Gale Academic OneFile, 43 (1), 13+. <https://go.gale.co/ps/anonymous?id=GALE%7CA144717432&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00340510&p=AONE&sw=w>

- Emisari, Raja, P. y Nurweni, A. (2016). Metacognitive Reading Strategy Training for high school students. *Journal of Education Teaching and learning*. <https://media.neliti.com/media/publications/194456-EN-none.pdf>
- Escobar Aguirre, J. y Jiménez Murcia, F. (2019). *Comprensión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5883/Compresi%C3%B3n%20lectora%20en%20ingl%C3%A9s%20mediante%20el%20uso%20de%20herramientas%20interactivas%20en%20la%20b%C3%A1sica%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flavell, J. (1974). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor. <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Resnick, L. B., *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gamarra Astuhuaman, G.; Rivera Espinoza, T.; Wong Cabanillas, F. y Pujay Cristobal, O. (2016). *Estadística e investigación con aplicaciones de SPSS*. 2da. Ed. Lima. San Marcos.
- Grabe, W. y Jiang, X. (2013). *Assessing Reading*. 1(2) <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118411360.wbcla060>
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. (2nd Edition) Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Gutiérrez Martínez, F. (2015). *Teorías del desarrollo cognitivo. El desarrollo del procesamiento del desarrollo humano*. Madrid: Mc Graw Hill/ Interamericana de España, S. A.U <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/teorias-del-desarrollo-cognitivo.pdf>

- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill
- Hidalgo Aguilar, J. (2017) *Aplicación del programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14986/Hidalgo_AJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hodgson, F. (2017). *Análisis de la efectividad de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de las competencias lingüísticas orientadas a la lectura rápida y a la identificación y comprensión de la idea principal en un texto con estudiantes de inglés*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. *Revista Torreón Universitario*, 17, 6-53 <https://doi.org/10.5377/torreon.v6i17.6879>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.00088>
- Lomax, L. y Hans-Vaughn, D. (2012). *An introduction to statistical concepts*. 3rd. Ed. London: Routledge.
- Martínez, J.; Killian, M. y Del Ángel, L. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje. Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.*, 7(1) <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v7n1/2007-1833-rpcc-7-01-63.pdf>
- Minedu (2016a). *Currículo nacional de la educación básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Minedu (2016b). *Inglés: puertas al mundo*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/#:~:text=Es%20una%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20Multisectorial,proyectos%20y%20dem%C3%A1s%20actividades%20de>
- Minedu (2016c). *Plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso de idioma inglés – Política “Inglés, puertas al mundo*. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/>.

- Molina Ramos, L. (2018). *Reading Strategies for reading comprehension* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia] [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1300/1/CBA-Spa-2018-The impact of strategy based workshops on tenth graders reading comprehension Trabajo.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1300/1/CBA-Spa-2018-The%20impact%20of%20strategy%20based%20workshops%20on%20tenth%20graders%20reading%20comprehension%20Trabajo.pdf)
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. (2ª. ed.). Madrid: Machado Libros.
- Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 29, 223-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011>
- Muhid, A., Rizky, E., Hilaliyah, H., Budiana, L. y Nizarudin, M. (2019). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2):847-862 DOI: 10.29333/iji.2020.13257a
- O'Neil, H., & Abedi, J. (1996). *Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment*. CSE Tech. Rep, 469. <https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH469.pdf>
- Ogle, D. (1986). KWL: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. *Reading Teacher*. *Journal of reading*, 39, 564-570. <https://www.jstor.org/stable/40031872?seq=1>
- Oh, E. (2010). *Validating a theory-based model of L2 reading comprehension: Relative contributions of content-specific schematic knowledge and L2 vocabulary knowledge to comprehending a science text* [Tesis doctoral, University of Maryland]. https://www.researchgate.net/publication/277039550_Validating_a_Theory-based_Model_of_L2_Reading_Comprehension_Relative_contributions_of_content-specific_schematic_knowledge_and_L2_vocabulary_knowledge_to_comprehending_a_science_text
- Palincsar, A. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53 (2) <https://doi.org/10.1177%2F001440298605300203>

- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Recuperado de https://www.sigloxxieditores.com/libro/la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas_17854
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994). *Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies, and motivation*. P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds) *Student motivation, cognition, and learning*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 113–133.
- Pintrich, P., Wolters, C. & Baxter, G. (2000) *Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning*. <https://digitalcommons.unl.edu/burometacognition/3/>
- Piquer, I. (2015). *La Adquisición del Proceso Lector en Lengua Extranjera*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1) <https://www.redalyc.org/jatsRepo/551/55143412002/html/index.html>
- Pressley, M. (2000). *What should comprehension instruction be the instruction of?* *Handbook of reading research*, 3, 545–561. <https://psycnet.apa.org/record/2000-07600-013>
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Estados Unidos. (2ª. ed.). Cambridge University Press.
- Rudiawan y Jupri (2020). *Retelling strategy towards students' English reading comprehension at senior high schools*. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 8(4), 432-441. <https://doi.org/10.33394/jollt.v8i4.2815>
- Sampertiga Marin, M. (2019). *Aplicación de un programa de estrategias metodológicas para desarrollar destrezas de Listening and Reading en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria de la I.E.P. "San Francisco de Asis" de la Ciudad de Guadalupe, Pacasmayo 2014* [Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/6750/BC-2580%20SAMPERTIGA%20MARIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez, R. (2011). *La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad*. Ensayos. Revista de la Facultad de investigación de Albacete, 26. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/71>
- Santrock, J. (2006). *Psicología de educación*. (1ra. Edición) México: Mc Graw Hill.
- SIAGIE (2019). *Sistema de información de apoyo a la Gestión de la Institución Educativa: Evaluación*. <http://siagie.minedu.gob.pe/inicio/>
- Susser, B. y Robb, T. (1990). EFL extensive reading instruction. *JALT Journal*, 12(2), 161- 185 <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj-12.2-art1.pdf>
- Taraban, R., Kerr, M. y Rynearson, K., (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25 (2), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02702710490435547>
- Universidad César Vallejo. *Código de ética en investigación*. Trujillo. 2017. [Citado 10 Oct. 2020] Disponible de <https://www.ucv.edu.pe/datafiles/C%C3%93DIGO%20DE%20%C3%89TICA.pdf>
- Valderrama, S. y León, L. (2009). *Técnicas e instrumentos para la obtención de datos en investigación científica*. San Marcos. Lima.
- Veenman, M. (1993). *Intellectual ability and metacognitive skill: Determinants of discovery learning in computerized learning environments*. Faculty of Psychology. University of Amsterdam.
- Vygotsky, Lev (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vygotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vygotsky-Lev.pdf>

ANEXOS

Anexo N° 01. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA						
TÍTULO: Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020 AUTORA: Mg. Susy Marisol Vargas Chacón						
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
PROBLEMA PRINCIPAL ¿Cómo las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020? PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020? ¿Cómo las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020?	OBJETIVO GENERAL Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. OBJETIVOS ESPECIFICOS Identificar los niveles de la Comprensión lectora en inglés, como variable y dimensiones, antes y después de la aplicación del programa basado en Estrategias metacognitivas en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.	HIPÓTESIS GENERAL Las Estrategias metacognitivas mejoran significativamente la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. HIPOTESIS NULA: Las Estrategias metacognitivas no mejoran la Comprensión lectora en inglés de estudiantes en educación secundaria, Trujillo 2020. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS Las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión literal en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión	Variable independiente: Estrategias metacognitivas			
			Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala
			Antes de la lectura	Reconoce el género discursivo al que se enfrenta. Determina el propósito de la lectura. Activa conocimientos previos. Hace predicciones sobre el contenido y genera preguntas.		
Durante la lectura	Identifica palabras que necesitan ser aclaradas. Relee, parafrasea y resume entidades textuales. Elabora representaciones visuales. Realiza inferencias.					

¿Cómo las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020?	<p>Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.</p> <p>Determinar que las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.</p> <p>Identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes de educación secundaria, respecto al programa de estrategias metacognitivas</p>	<p>inferencial en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.</p> <p>Las Estrategias metacognitivas mejoran la dimensión Comprensión crítica en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>Revisa su proceso lector y toma consciencia del nivel de comprensión logrado. Realiza representaciones mentales. Socializa el texto.</p>						
						Variable dependiente: Comprensión lectora del inglés			
						Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
						Comprensión literal	Decodifica significados explícitos Identifica detalles e información relevante	1-7	<p>Inicio (De 0 a 10)</p> <p>Proceso (De 11 a 13)</p> <p>Logrado (De 14 a 17)</p> <p>Logro Destacado (De 18 a 20)</p>
						Comprensión inferencial	Realiza deducciones Interpreta el mensaje del texto	8-14	
Comprensión crítica	Asocia conocimientos Adopta una postura crítica	15-20							
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACION Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADISTICA						
<p>TIPO: Aplicada</p> <p>DISEÑO: cuasi experimental</p> <p>representativo es el siguiente:</p> <p>GE: O₁ x O₃</p> <p>GC: O₂ - O₄</p> <p>Donde:</p>	<p>POBLACIÓN: La población estará conformada por 117 estudiantes del segundo año de secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen del Alto Trujillo-2020.</p> <p>MUESTRA: Estará conformada por 30 estudiantes en el grupo control y 30</p>	<p>Variable independiente: Estrategias metacognitivas</p> <p>Instrumento: lista de cotejo</p> <p>Variable dependiente: Comprensión lectora en inglés</p> <p>Técnica: Prueba Instrumento: Prueba objetiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística descriptiva: tablas, figuras y estadísticas de frecuencia y distribución. • Estadística inferencial: pruebas paramétricas y no paramétricas para probar la hipótesis general y las específicas en base a los resultados de la prueba de normalidad. Finalmente, la prueba T-student. 						

<p>GE: Grupo Experimental GC: Grupo de Control O₁ y O₂: Medición de la variable (preprueba) x: Estímulo aplicado (programa didáctico) O₃ y O₄: Medición de la variable (posprueba)</p> <p>Hipotético-deductivo</p>	<p>estudiantes en el grupo experimental del segundo año de secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen del Alto Trujillo-2020.</p> <p>Muestreo no probabilístico por conveniencia</p>	<p>Autora: Susy Marisol Vargas Chacón</p> <p>Año: 2020</p> <p>Monitoreo:</p> <p>Ámbito de aplicación: Estudiantes del segundo año de secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen</p> <p>Forma de administración: Individual-colectiva</p>	
--	--	--	--

Anexo N° 02. Matriz de operacionalización

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES
Estrategias metacognitivas	Las estrategias de aprendizaje metacognitivo implican que en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante es un ser activo donde elige las estrategias que regulen su propio aprendizaje que se utilizan para resolver un problema o al enfrentar a una tarea (Muñoz y Ocaña, 2017).	Las estrategias metacognitivas fueron desarrolladas a través de un programa cuyas dimensiones son: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Muñoz y Ocaña, 2017).	Antes de la lectura	Reconoce el género discursivo al que se enfrenta. Determina el propósito de la lectura. Activa conocimientos previos. Hace predicciones sobre el contenido y genera preguntas.
			Durante la lectura	Identifica palabras que necesitan ser aclaradas. Relee, parafrasea y resume entidades textuales. Elabora representaciones visuales. Realiza inferencias.
			Después de la lectura	Revisa su proceso lector y toma consciencia del nivel de comprensión logrado. Realiza representaciones mentales. Socializa el texto.

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
Comprensión lectora	La comprensión lectora en inglés es una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura (Minedu, 2016).	La comprensión lectora en inglés consta de tres dimensiones: nivel literal, inferencial y crítico. Estos constructos serán medidos mediante una Prueba objetiva.	Comprensión literal	Decodifica significados explícitos. Identifica detalles e información relevante.	Intervalo Inicio (De 0 a 10)
			Comprensión inferencial	Realiza deducciones. Interpreta el mensaje del texto.	Proceso (De 11 a 13) Logrado (De 14 a 17)
			Comprensión crítica	Asocia conocimientos. Adopta una postura crítica.	Logro Destacado (De 18 a 20)

Ficha técnica del instrumento

1. Nombre del instrumento: Prueba escrita de Comprensión lectora de inglés
2. Autora: Mg. Susy Marisol Vargas Chacón
3. Objetivo: Determinar el nivel de la comprensión lectora en inglés
4. Usuarios: Estudiantes de segundo año de secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen, Alto Trujillo, 2020
5. Tiempo: 50 minutos aproximadamente
6. Procedimientos de aplicación:
Se citará a una videoconferencia a los estudiantes.
La prueba será entregada previamente.
Las instrucciones de la prueba escrita se leerán de manera general a los estudiantes.
El tiempo aproximado será de 50 minutos.
La prueba será recogida de manera virtual.
7. Organización de ítems

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión literal	Decodifica significados explícitos. Identifica detalles e información relevante.	1-7
Comprensión inferencial	Realiza deducciones. Interpreta el mensaje del texto.	8-14
Comprensión crítica	Asocia conocimientos. Adopta una postura crítica.	15-20

8. Escala:

- a. Escala general:

Escala	Rangos
Inicio	De 0 a 10
Proceso	De 11 a 13
Logrado	De 14 a 17
Logro Destacado	De 18 a 20

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

READING COMPREHENSION TEST (RCT)

By Susy Vargas (2020)

Full name: _____

Date: _____

DIRECTIONS: READ the following text and UNDERLINE the correct alternative.

Many years ago, an old woman lived in a small village in China. She was a very kind woman, and always helped everyone, but she did not have any money. Eventually, she needed to sell her house. 'Where are all those people who you helped?' People asked, and they laughed at her.

One day, a very old man arrived in the village. He was a beggar. 'Water for my feet', he called out. 'Please give me water to wash my feet.' Everyone ignored him, except the old woman. She invited him into her house and she poured water into a bucket.

The old man washed his feet and thanked her. 'You are the first person to give me some water. Place the bucket by the bed and don't look into it until the morning'. He departed and the old woman went to sleep.

Next morning, she carried the bucket outside and it was very heavy. She looked inside and she couldn't believe it. There was no water in the bucket, but it was full of gold coins.

Source: MINEDU (2012) English 2 (p. 111) reviewed by Susy Vargas

Example: An old woman lived in a ...

- a) Small village
- b) China
- c) The house

LITERAL COMPREHENSION Underline the correct alternative

1. Who is the main character of this story?
 - a) The beggar.
 - b) The old woman.
 - c) People from the village.
2. Where does the story take place?
 - a) In a village.
 - b) In a small village in China.
 - c) In a small village.
3. According to the text, it is true:
 - a) The old woman always helped everyone.
 - b) The old woman had money.
 - c) The old woman lived in a city.
4. Who arrived to the village?
 - a) People from China.

- b) A kind woman.
 - c) A very old man.
5. The old woman invited the beggar into her house and ...
- a) He washed his feet.
 - b) He wanted to eat.
 - c) He went to the village.
6. What did the beggar give to the old woman?
- a) A bucket.
 - b) Gold coins.
 - c) Water.
7. The old woman was
- a) Very young.
 - b) Very kind.
 - c) Very heavy.

INFERENTIAL COMPREHENSION Underline the correct alternative

8. People ignored the old man because...
- a) He wanted water.
 - b) He was a beggar.
 - c) He had gold coins.
9. What is the moral of the story?
- a) What you give is what you get.
 - b) Never give water to strangers.
 - c) Ignore beggars.
10. What would have happened if the old woman ignored the beggar?
- a) She would still be poor.
 - b) People of the village would treat her with respect.
 - c) She would laugh at the village people.
11. Which title can you suggest for the story?
- a) A village.
 - b) The bucket.
 - c) Water of gold.
12. What differences do you find between the old woman and the village people?
- a) The old woman had money and people of the village had water.
 - b) The old woman helped everyone and the village people did not help anyone.
 - c) The old woman was not kind and people of the village were kind.
13. What for did the beggar give some gold coins to the old woman?
- a) To reward her kindness.
 - b) To buy her water.
 - c) To live in her house.

14. In your opinion, why did the woman had no money?
- a) Because she wasted her money.
 - b) Because she used her money to help.
 - c) Because she gave water to everyone.

CRITICAL COMPREHENSION Underline the correct alternative.

15. What can you say about the attitude of people in the village towards the old woman?
- a) They were impolite to the old woman.
 - b) They appreciated the old woman.
 - c) They looked after the old woman.
16. In your opinion, is it correct to laugh at others?
- a) Yes, it is good to laugh.
 - b) No, people must respect each other.
 - c) No, people must be impolite.
17. Do you think it was correct to use water for a beggar's feet?
- a) No, that was a waste of water.
 - b) Yes, because the beggar needed it.
 - c) No, it was correct.
18. What do you think of the reward that the beggar gave the old woman?
- a) I think the beggar was happy that day.
 - b) I think the reward was correct.
 - c) I think the beggar was wrong.
19. Do you consider the old woman did well to invite the beggar into her house?
- a) She did well. She just wanted to help the beggar.
 - b) She did not do well. She should not bring beggars into her house.
 - c) She did not do well. She should not give away the water.
20. What do you think the old woman did with the gold coins?
- a) She continued helping others.
 - b) She moved another village.
 - c) She bought a luxurious house.

Thank you!

Anexo N° 04. Validación de expertos y resultados de validación.

Dr. Ernesto Elías Ventura Bravo

OBSERVACIONES (precisar si hay suficiencia):

El instrumento es suficiente para medir la dimensión comprensión lectora en el idioma inglés.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Ernesto Elías Ventura Bravo DNI: 45921770

Código Orcid: 0000-0003-4032-6438

Especialidad del validador: Bachiller en Educación. Licenciado en Educación – Especialidad de Idiomas Extranjeros. Maestro en Educación con mención en didáctica del idioma inglés y Doctor en Educación.

Trujillo, 30 de julio de 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Ernesto Elías Ventura Bravo

Dr. Miguel Ángel Medina Lescano

OBSERVACIONES (precisar si hay suficiencia): El instrumento es suficiente para medir la dimensión comprensión lectora en el idioma inglés.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. MEDINA LESCANO MIGUEL ANGEL DNI: 19098824

Código Orcid:0000-0001-9813-6712 Especialidad del validador: Licenciado en Educación Secundaria

Especialidad Lenguas Extranjeras: Inglés – Francés Doctor en Educación

Trujillo, 03 de agosto de 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Miguel Medina Lescano

Muy bueno

Dr. Walter José Alejandro Castro Rodríguez

OBSERVACIONES (precisar si hay suficiencia): En la tercera revisión se levantaron las observaciones respecto al criterio de claridad de los 20 ítems, adecuación léxica, textual y curricular. Así como la forma y presentación de la **Prueba de comprensión de textos para estudiantes de inglés en segundo año creado por la Mg. Susy Marisol Vargas Chacón. Por lo tanto, el instrumento de recolección de datos posee suficiencia, pertinencia y relevancia para su aplicación.**
¡Felicitaciones!

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Castro Rodríguez, Walter José Alejandro

DNI: 18180511

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6823-2620> **Especialidad del validador:** Idiomas y lingüística.

Correo electrónico: wjacastro@hotmail.com

Cuenta Skype/Zoom/WhatsApp: Walter/Walter/942304153

Trujillo, 29 de julio de 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Walter J. A. Castro Rodríguez
DOCTOR EN EDUCACIÓN
CPPe N.º 254392

Dra. Consuelo Rosalía Tantaleán Smith

OBSERVACIONES (precisar si hay suficiencia): El instrumento es suficiente para medir la dimensión comprensión lectora en el idioma inglés.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Tantaleán Smith, Consuelo Rosalía

DNI: 17907325

Código Orcid: 0000-0002-9536-6958 **Especialidad del validador:** Licenciada en Educación- Especialidad: Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés Dra. en Ciencias de la Educación

Trujillo, 01 de agosto de 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dra. Consuelo Tantaleán Smith

OBSERVACIONES: El instrumento es suficiente para medir la Variable comprensión lectora en inglés.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. María Magdalena Usquiano Piscoya **DNI: 16776668**

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3838-3356>

Especialidad del validador: Doctora en Educación, Magister en Docencia Universitaria y Licenciada en Educación, esp. Idiomas Extranjeros.

Trujillo, 30 de julio de 2020.

^a**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
^b**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
^c**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Dra. María Magdalena Usquiano Piscoya

Criterio de pertinencia

DIMENSIONES	ITEMS	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Exp. 4	Exp. 5	Total	V-Aiken	Validez por ítem
DIMENSIÓN 1: Comprensión literal	Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 2	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 3	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 5	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 6	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 7	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
DIMENSIÓN 2: Comprensión inferencial	Ítem 8	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 9	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 12	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 13	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 14	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
DIMENSIÓN 3: Comprensión crítica	Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 16	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 17	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 18	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 19	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte

Criterio de relevancia

DIMENSIONES	ITEMS	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Exp. 4	Exp. 5	Total	V-Aiken	Validez por ítem
DIMENSIÓN 1: Comprensión literal	Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 2	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 3	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 5	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 6	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 7	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
DIMENSIÓN 2: Comprensión inferencial	Ítem 8	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 9	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 12	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 13	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 14	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
DIMENSIÓN 3: Comprensión crítica	Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 16	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 17	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 18	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 19	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte

Criterio de claridad

DIMENSIONES	ITEMS	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Exp. 4	Exp. 5	Total	V-Aiken	Validez por ítem
DIMENSIÓN 1: Comprensión literal	Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 2	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 3	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 5	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 6	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 7	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
DIMENSIÓN 2: Comprensión inferencial	Ítem 8	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 9	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 12	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 13	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 14	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
DIMENSIÓN 3: Comprensión crítica	Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 16	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 17	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 18	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 19	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte
	Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	Validez fuerte

Anexo N° 05. Confiabilidad

CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS POR SUSY MARISOL VARGAS CHACÓN																						
Estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Sumatoria	Calificación
Estudiante 1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	12	CONFIABILIDAD ALTA
Estudiante 2	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	12	
Estudiante 3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Estudiante 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
Estudiante 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	
Estudiante 6	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	9	
Estudiante 7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	14	
Estudiante 8	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	9		
Estudiante 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	12	
Estudiante 10	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5	
Estudiante 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
Estudiante 12	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	
Estudiante 13	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	17	
Estudiante 14	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	13	
Estudiante 15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	15	
Estudiante 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	12	
Estudiante 17	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	
Estudiante 18	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	13	
Estudiante 19	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	16	
Estudiante 20	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	10	
Total	14	17	14	15	16	14	13	14	14	12	14	12	11	10	11	11	11	10	13	11	22.03	Varianza de aciertos
p	0.7	0.9	0.7	0.8	0.8	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7	0.6	0.6	0.5	0.6	0.6	0.6	0.5	0.7	0.6			
q	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.3	0.4	0.3	0.3	0.4	0.3	0.4	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.4	0.5		
pxq	0.21	0.13	0.21	0.19	0.16	0.21	0.23	0.21	0.21	0.24	0.21	0.24	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25	0.23	0.25	4.41	Sumatoria pxq
Por ítem	0.36	0.41	0.34	0.46	0.37	0.65	0.32	0.43	0.38	0.60	0.65	0.62	0.54	0.38	0.56	0.63	0.41	0.36	0.55	0.70		

$$Kr = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum p^* q}{St^2} \right]$$

Correcto	1
Incorrecto	0

	n/(k-1)	k número de ítems en el cuestionario
1-(Σpxq/varianza)	1.05	
0.799922351	0.84	
Coeficiente de KR20		

V° B° Ing. Anthony Santa Cruz

COEFICIENTE DE KUDER – RICHARDSON (KR20)

Por lo general, un coeficiente de confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior (0,80) de la categoría "Alta". No obstante, no existe una regla fija para todos los casos. Todo va a depender del tipo de instrumento bajo estudio, de su propósito y del tipo de confiabilidad de que se trate. Por ejemplo, un coeficiente de confiabilidad de consistencia interna para una escala de actitud, nunca debería estar por debajo del límite inferior de la categoría "muy alto", o sea, el valor de rtt = 0,81 para ser considerado como aceptable. Sin embargo, en el caso de una prueba de rendimiento académico, la literatura reporta coeficientes que varían entre 0,61 y 0,80 (Magnusson, 1983; Thorndike, 1989 citados en Gamarra y otros, 2016).

Anexo N° 06. Autorización de aplicación del instrumento



“AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD”

Trujillo, 20 de julio de 2020

CARTA N° 014-V-2020/JEPGT-UCV

Dra. Edith Magdalena Horna Ascón

Directora

Institución Educativa “Virgen del Carmen” Alto Trujillo, El Porvenir

Presente. -

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS

Es grato dirigirme a Ud. para saludarle cordialmente, y al mismo tiempo presentar a la estudiante **SUSY MARISOL VARGAS CHACÓN**, del programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

La estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada **“ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DEL COLEGIO VIRGEN DEL CARMEN, 2020”**, en la institución que Ud. Dirige.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen, Alto Trujillo-Porvenir 2020.

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y respeto.



DR. CARLOS ENRIQUE VÁSQUEZ LLAMO
Jefe de la Escuela de Posgrado-Trujillo
Universidad César Vallejo

ADJUNTO:

- Instrumentos de recolección de datos.

Anexo N° 07. Consentimiento informado

MEJORA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

Consentimiento del Estudiante:

Yo, Esmeralda Ruby Neyra Flores identificado con D.N.I. N° 75743840 y del área **inglés 2**, he leído y entendido este documento, y acepto participar voluntariamente en el proyecto "Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en inglés en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen, Trujillo-2020

Firma (estudiante): *Esmeralda*

Consentimiento del representante legal del menor (participante):

Yo, Jenny Neyra Flores (padre, madre, apoderado ¿Cuál?): madre, identificado con D.N.I. N° 05370245, obrando en representación legal del (la) menor: Esmeralda Ruby Neyra Flores, del área **inglés 2**, una vez informado(a) acerca del proyecto propuesto y sus actividades, autorizo su plena participación durante el desarrollo de los mismos.

Firma (Representante legal): *Jenny Neyra*

Alto Trujillo, 09 de setiembre del 2020

Anexo N° 08. Constancia de aplicación del proyecto de investigación.



Institución Educativa
“Virgen del Carmen”
CREADO POR RDR. N° 3387 DEL 05 DE AGOSTO DE 1999



“Año de la Universalización de la salud”

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “VIRGEN DEL CARMEN” DEL ALTO TRUJILLO

Dra. Edith Magdalena Horna Ascón, identificada con D.N.I. N° 19056863, con domicilio institucional en Manzana A Lote 1 Barrio 5 Alto Trujillo, distrito El Porvenir, provincia de Trujillo, región La Libertad; en condición de directora expide la siguiente:

CONSTANCIA

Que la profesora Susy Marisol Vargas Chacón, identificada con D.N.I. 18169035, estudiante de la Escuela de Posgrado en Doctorado en educación de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo realizó en esta institución educativa su investigación. El título de la tesis fue modificado a: **“Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020”**.

Se cumplió con la autorización pertinente para llevar a cabo la investigación; el cual se realizó en forma virtual a través de la aplicación Zoom con los estudiantes.

Se expide la presente a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Alto Trujillo, 3 de noviembre del 2020.



Anexo N° 09. Encuesta de satisfacción y tabla de resultados.

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN SOBRE EL PROGRAMA “ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN INGLES”

Estimado(a) estudiante, recibe el saludo de la docente Susy Vargas, investigadora.

Valora el programa con la siguiente escala:

Insatisfecho	Poco insatisfecho	Indiferente	Satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5

Por favor, indica tu satisfacción marcando con una **X** en la casilla correspondiente:

Nº	SOBRE EL PROGRAMA	1	2	3	4	5
1	El programa desarrolló contenidos de interés en cada sesión del área de inglés.					
2	El programa brindó estrategias útiles para mejorar tu comprensión lectora en inglés.					
3	Las actividades desarrolladas en el programa fueron claras y fáciles de entender.					
	DESARROLLO PERSONAL					
4	El programa desarrolló tu habilidad comunicativa en otro idioma.					
5	El programa te brindó conocimientos para interactuar con seguridad frente a textos en inglés.					
6	El programa contribuyó a que seas un estudiante más crítico y reflexivo frente a la información que recibes.					

Tabla 11 Satisfacción de los estudiantes sobre el programa “Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés”

Satisfacción de los estudiantes sobre el programa												
Nivel	Contenidos interesantes		Estrategias útiles		Metodología clara y fácil		Desarrollo habilidades comunicativas		Seguridad con textos en inglés		Más crítico y reflexivo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Alta	27	90%	27	90%	27	90%	25	83.3%	27	90%	26	86.7%
Media	03	10%	03	10%	03	10%	05	16.7%	03	10%	04	13.3%
Baja	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota: Base de datos del cuestionario de Satisfacción del programa Estrategias metacognitivas

Interpretación: Se puede apreciar en la Tabla 11, que la satisfacción de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Virgen del Carmen respecto al programa “Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés” manifiestan que los contenidos fueron interesantes en un 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; en cuanto a las estrategias útiles para la comprensión los estudiantes se encuentran satisfechos en un 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; la metodología fue clara y fácil alcanzando un nivel de satisfacción en un 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; asimismo, los estudiantes manifiestan haber desarrollado habilidades comunicativas en otro idioma con un nivel de satisfacción en 83.3% de nivel alto y 16.7% de nivel medio; los estudiantes se encuentran con mayor seguridad frente a textos en inglés en 90% de nivel alto y 10% de nivel medio; los estudiantes creen que el programa ha contribuido para que ellos sean más críticos y reflexivos ante cualquier información en 86.7% de nivel alto y 13.3% de nivel medio. En general, la satisfacción de las estudiantes en cuanto al programa “Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés” fue significativamente alto.

Anexo N° 10. Base de datos

Base de datos de la preprueba en el Grupo experimental

G. Exp.	COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS																				TOTAL
	COMPRESIÓN LITERAL							COMPRESIÓN INFERENCIAL							COMPRESIÓN CRÍTICA						
	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8	it9	it10	it11	it12	it13	it14	it15	it16	it17	it18	it19	it20	
Estudiante 1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	10
Estudiante 2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	13
Estudiante 3	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	9
Estudiante 4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	10
Estudiante 5	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	12
Estudiante 6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	5
Estudiante 7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	13
Estudiante 8	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	6
Estudiante 9	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Estudiante 10	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5
Estudiante 11	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	9
Estudiante 12	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	15
Estudiante 13	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	6
Estudiante 14	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	11
Estudiante 15	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	8
Estudiante 16	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	6
Estudiante 17	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	14
Estudiante 18	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	10
Estudiante 19	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	6
Estudiante 20	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	15
Estudiante 21	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	7
Estudiante 22	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9
Estudiante 23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	16
Estudiante 24	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	8
Estudiante 25	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	14
Estudiante 26	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	14
Estudiante 27	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	11
Estudiante 28	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	11
Estudiante 29	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	11
Estudiante 30	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	17
Total	22	25	17	19	13	14	22	16	15	11	13	9	10	13	12	18	15	12	12	18	10

Base de datos de la preprueba en el Grupo control

G. Control	COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS																				TOTAL
	COMPRESIÓN LITERAL							COMPRESIÓN INFERENCIAL							COMPRESIÓN CRÍTICA						
	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8	it9	it10	it11	it12	it13	it14	it15	it16	it17	it18	it19	it20	
Estudiante 1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	9
Estudiante 2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	12
Estudiante 3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	8
Estudiante 4	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	7
Estudiante 5	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9
Estudiante 6	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	8
Estudiante 7	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	7
Estudiante 8	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	14
Estudiante 9	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	7
Estudiante 10	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Estudiante 11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	7
Estudiante 12	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	11
Estudiante 13	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	6
Estudiante 14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	9
Estudiante 15	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	13
Estudiante 16	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	10
Estudiante 17	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	14
Estudiante 18	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	7
Estudiante 19	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	6
Estudiante 20	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
Estudiante 21	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	6
Estudiante 22	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	9
Estudiante 23	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	9
Estudiante 24	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	14
Estudiante 25	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	15
Estudiante 26	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	10
Estudiante 27	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	8
Estudiante 28	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	10
Estudiante 29	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	7
Estudiante 30	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	13
Total	23	21	23	15	13	7	13	13	15	7	8	13	13	11	13	8	14	15	14	13	9

Base de datos de la posprueba en el Grupo experimental

G. Exp.	COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS																				TOTAL
	COMPRESIÓN LITERAL							COMPRESIÓN INFERENCIAL							COMPRESIÓN CRÍTICA						
	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8	it9	it10	it11	it12	it13	it14	it15	it16	it17	it18	it19	it20	
Estudiante 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Estudiante 2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	14
Estudiante 3	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	15
Estudiante 4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Estudiante 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	15
Estudiante 6	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	14
Estudiante 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	18
Estudiante 8	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	15
Estudiante 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	14
Estudiante 10	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	14
Estudiante 11	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	13
Estudiante 12	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
Estudiante 13	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	13
Estudiante 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Estudiante 15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	16
Estudiante 16	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	14
Estudiante 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Estudiante 18	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	15
Estudiante 19	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	15
Estudiante 20	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17
Estudiante 21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	16
Estudiante 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
Estudiante 23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Estudiante 24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	18
Estudiante 25	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
Estudiante 26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Estudiante 27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	17
Estudiante 28	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
Estudiante 29	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	16
Estudiante 30	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	17
Total	27	27	29	27	26	27	26	24	26	24	21	25	24	26	24	21	22	19	23	26	16

Base de datos de la posprueba en el Grupo control

G. Control	COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS																				TOTAL
	COMPRESIÓN LITERAL							COMPRESIÓN INFERENCIAL							COMPRESIÓN CRÍTICA						
	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8	it9	it10	it11	it12	it13	it14	it15	it16	it17	it18	it19	it20	
Estudiante 1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	13
Estudiante 2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11
Estudiante 3	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	11
Estudiante 4	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	13
Estudiante 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	13
Estudiante 6	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	12
Estudiante 7	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	11
Estudiante 8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	16
Estudiante 9	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	15
Estudiante 10	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	10
Estudiante 11	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	9
Estudiante 12	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	12
Estudiante 13	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	11
Estudiante 14	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	12
Estudiante 15	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	12
Estudiante 16	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	11
Estudiante 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	14
Estudiante 18	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	14
Estudiante 19	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	11
Estudiante 20	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	10
Estudiante 21	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	11
Estudiante 22	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	13
Estudiante 23	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	13
Estudiante 24	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	12
Estudiante 25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	15
Estudiante 26	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	12
Estudiante 27	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	11
Estudiante 28	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	12
Estudiante 29	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	13
Estudiante 30	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	14
Total	25	28	27	22	24	24	19	23	15	16	19	22	13	13	11	14	14	15	13	10	12

Anexo N° 11. PROPUESTA



Aplicación de Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés

I. Datos generales

1.1 Título: Aplicación de Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés

1.2 Dirigido a:

Estudiantes de segundo año de educación secundaria

1.3 Responsable:

Mg. Susy Marisol Vargas Chacón

1.4 Duración:

6 meses

II. Fundamentación

El presente programa de Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés surge como una alternativa viable y estratégica para la competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera en estudiantes de segundo año de secundaria; el cual, se sustenta en la teoría de diversos autores, tal es el caso de la teoría de Piaget, la cual manifiesta que la toma de conciencia, la abstracción y los procesos autorreguladores intervienen en la construcción del conocimiento, orientando a los equilibrios y desequilibrios que permiten al sujeto modificar sus procesos cognitivos (Piaget, 1998); por otro lado, la concepción socio-cognitiva de Vygotsky, la cual destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Esta perspectiva introduce una concepción social de la autorregulación, ya que está puede aparecer en el plano interpersonal al ser propiciada por otros individuos. Es decir, el sujeto aprende al interactuar con los demás, dándose cuenta de sus logros o deficiencias. (Vygotsky, 1989). En su momento, Vygotsky (1995) planteó que la lectura y comprensión lectora fortalecen enlaces que amplían el intelecto. Al inicio, el lenguaje oral es la unidad primaria de escritura en el niño. Por lo tanto, esta concepción justifica la consideración de los procesos de andamiaje instruccional en el desarrollo de la metacognición; por su parte, la teoría del aprendizaje significativo planteada por el cognitivista David Ausubel se basa en el aprendizaje significativo, que se produce cuando el estudiante es capaz de relacionar e integrar la nueva información, dentro de las estructuras del conocimiento que ya poseía anteriormente. Estos conocimientos se transforman para dar lugar a una nueva estructura integrada dando como resultado el “proceso de asimilación”.

Teniendo en cuenta el Nuevo Currículo se asume la competencia de “Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera” implica la combinación de las siguientes capacidades: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

III. Objetivos

3.1 Objetivo General:

Mejorar la Comprensión lectora en inglés en los estudiantes de segundo año a través del programa de Estrategias metacognitivas.

3.2 Objetivos Específicos

3.2.1 Mejorar la dimensión Comprensión literal en inglés en los estudiantes de segundo año.

3.2.2 Mejorar la dimensión Comprensión inferencial en inglés en los estudiantes de segundo año.

3.2.3 Mejorar la dimensión Comprensión crítica en inglés en los estudiantes de segundo año.

IV. Descripción del programa:

El programa Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés se ha planificado en 12 sesiones de aprendizaje las cuales se aplicarán desde mayo a noviembre vía la plataforma Zoom. Cada sesión tendrá una duración de 60 minutos. Las sesiones de aprendizaje se desarrollarán usando como estrategia principal situaciones comunicativas.

V. Cronograma de actividades:

Se especifican las actividades a desarrollar desde el inicio al término de la propuesta en el siguiente diagrama de Gantt.:

N°	Actividades	Tiempo (Semanas)																																	
		Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Setiembre				Octubre				Nov.	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2				
01	Recopilar base de datos y planificar el programa	■	■	■	■																														
02	Creación de grupos de participación y cronograma.					■	■	■	■																										

VIII. PRESUPUESTO:

Descripción	Cantidad	P. UNIT (S/)	TOTAL (S/)
Papel bond 80 g.	1 millar	30.00	30.00
Caja de lapiceros.	01 caja	25.00	25.00
Fólderes.	4 unidades	1.00	4.00
USB	01 unidad	70.00	70.00
Tinta para impresora.	01 unidad	50.00	50.00
SUB TOTAL 1		s/176.00	s/179.00

Servicios disponibles			
Fotocopias	80 hojas	0.10	8.00
Internet	50 horas	1.00	50.00
Luz	200 Kwh	0.80	160.00
Transporte	20 viajes	5.00	100.00
Teléfono	Global	50.00	50.00
Otros	Global	50.00	50.00
SUB TOTAL 2		106.90	418.00
TOTAL		s/282.9	s/597.00

Nota: Estimación propia de la investigadora.

IX. RECURSOS FINANCIEROS:**Financiamiento:**

Recursos propios de la autora

Sesiones de aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 01


I. DATOS INFORMATIVOS


Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about COVID-19		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	- Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre COVID 19.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre el COVID-19 empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora da la bienvenida al presente programa y les explica el propósito y el contenido de este. Se muestra una imagen y pregunta: ¿qué ven? Y luego simulan la respuesta y consulta será verdad o falso. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Look at the picture and answer:</p> <p>The doctor is talking about COVID- 19 symptoms.</p> <p>Is that TRUE or FALSE?</p> </div> </div>	Computadora Celulares Lectura	15'

	 <p>Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión. La profesora muestra el texto (anexo 01) Antes de la lectura: ¿Qué te sugieren estas figuras y el título? ¿Qué información crees que encontrarás en el texto que vas a leer a continuación?</p>		
<p>DESARROLLO</p> <p>Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>La profesora explica a la clase lo que son las estrategias metacognitivas y cómo estas nos ayudan en nuestra tarea lectora, desde cómo enfrentamos un texto antes de leerlo, cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos entendido mucho o poco.</p> <p>Explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas dadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Piensas acerca de lo que sabes para ayudarte a comprender lo que lees. 2) Tienes un propósito en mente cuando vas a leer. 3) Subrayas la información importante en el texto para ayudarte a recordarla. 4) Usas figuras en el texto para incrementar tu comprensión. 5) Te detienes cada cierto tiempo para pensar acerca de lo que estás leyendo. 6) Resumes lo que lees para reflejar información importante en el texto. 7) Analizas y evalúas críticamente la información en el texto. <p>La profesora pregunta a la clase: ¿Hasta el momento cuáles de estas estrategias has usado?</p> <p>Durante la lectura</p> <p>La profesora pide a la clase empezar su lectura y subrayar las ideas principales que encuentren. Ella apoya con el significado de las palabras nuevas según el contexto. Al terminar su lectura, los estudiantes hacen un resumen de lo que han entendido.</p>	<p>Diccionario</p>	<p>25'</p>
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>La profesora pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles: literal, inferencial y crítico. Explica brevemente lo que cada nivel implica. (Anexo 02) Luego los estudiantes socializan sus respuestas. Los estudiantes asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo; y responden si la información que anotaron antes de emprender la lectura, la encontraron en el texto.</p>	<p>Ejercicios</p>	<p>20'</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 02

I. DATOS INFORMATIVOS


Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Henry's disease		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	- Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre la enfermedad de Henry.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre enfermarnos por falta de higiene personal empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora saluda y brinda pautas para poder trabajar dentro de un clima de respeto y responsabilidad. La profesora realiza algunas interrogantes: Do you bathe daily? Do you wash your hands before and after eating and every time they get dirty? Se propicia un dialogo con los estudiantes y entre los estudiantes. Después de dialogar con los estudiantes se da a conocer el título de la sesión a desarrollar y el propósito de la sesión.	Computadora Celulares Lectura	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	Antes de la lectura: La profesora proyecta unas imágenes y pregunta: ¿De qué trata el texto? ¿Qué información crees que encontrarás en el texto que vas a leer a continuación?	Diccionario	25'

	 <p>La profesora pregunta a la clase: ¿Qué estrategias metacognitivas hasta el momento hemos usado?</p> <p>Durante la lectura</p> <p>La profesora pide a la clase empezar su lectura y subrayar las ideas principales que encuentren. Ella apoya con el significado de las palabras nuevas según el contexto. (Anexo 01)</p>		
<p>CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>La profesora pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en los niveles literal, inferencial y crítico. Explica brevemente lo que cada nivel implica. (Anexo 2)</p> <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?</p>	Ejercicios	20'

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

Henry was a boy, who loved to play with friends who lived near his home. Once he got home from school, he would have lunch, and meet his friends. Everyone knew each other forever and went to play on the pitch.

His other great passion was television, but they could not watch it until they finished the task and ordered the books, something that he rarely managed to do since the game of the whole afternoon and the sun, left him tired and after dinner he lay down in his bed and so with clothes and everything fell asleep.

His mother, who was busy with housework and her other siblings, when she came to see what she was doing, found him in his bed and she had to force him to get up so that he could bathe, and that was how he introduced himself to some of them. Clashes before bedtime, causing discomfort to both him and his mother. That is why the mother many times as she saw him so soundly asleep preferred to leave him still.

But this in the long run brought consequences to Henry, since he began to see on his skin, spots and small rashes, which made him very itchy as well as his head. His itching was such that once in class his teacher told Henry to come here and he stood up and went to his teacher and she asked him: "What is wrong with you? I observed you a long time ago, scratching your head and your body a lot?"

-He replied: "Teacher, I don't know what's wrong with me, but I have something that bothers me in my body and here in my head. My mom says it is the shampoo or water that produces that for me. Then his teacher went to check it and observed that he had lice and that there were like burned spots on his skin. He said you have an animal called a louse. I need to talk to your mom, so you have to tell her that she should come tomorrow, since we have to talk.

The teacher very politely said to Henry's mom, "Today I checked on Henry and found lice and welts that look like scabies or something. That is why I suggest that you take him to consultation, so that the doctor examines him and indicates the treatment. You should not go back to class until he is cured, because both are contagious and we must prevent other children from getting sick."

Anexo 02

READING COMPREHENSION TEST

- I. INSTRUCTION: ANSWER YES-NO QUESTIONS (8 points)
- **Literal level**
1. Is it important to take a bath? _____
 2. Did lice appear because Henry's hair was dirty? _____
 3. Did the teacher notice that Henry had lice? _____
 4. Did Henry's Mom have problems on her skin? _____
- II. INSTRUCTION: WRITE TRUE (T) OR FALSE (F) ACCORDING THE TEXT (8 points)
- **Inferential level**
1. Henry fell asleep in the clothes he had played. It is OK.....()
 2. If a person does not wash his hair, it can become infected with lice.....()
 3. Henry's mother forced him to bathe for his well-being..()
 4. Daily personal hygiene is necessary to avoid getting sick.....()
- III. INSTRUCTION: Answer the question. (4 points)
- **Critical level**
1. In your opinion, is it okay to go days without bathing? Why?

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 03


I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa: Virgen del Carmen		
Área Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Sara, the lame		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	- Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre la discapacidad de Sara.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque inclusivo	Respeto. El estudiante asume una actitud respetuosa frente a la discapacidad de otras personas; asimismo, brinda su apoyo.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre la discapacidad de una chica empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora da la bienvenida a los estudiantes al taller y les explica el propósito y el contenido de este. Antes de la lectura Ella plantea las siguientes preguntas a la clase: ¿Qué te sugiere esta imagen y el título? ¿Qué crees que encontrarás en el texto que vas a leer a continuación? Se discute las ideas en grupo.	Computadora Celulares Lectura	15'
	 <p style="text-align: center;">SARA, THE LAME</p>		
DESARROLLO	La profesora explica a la clase lo que son las estrategias metacognitivas y cómo estas nos ayudan en nuestra tarea lectora, desde cómo enfrentamos un texto antes de leerlo,	Diccionario	25'

<p>Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>cómo nos damos cuenta si vamos entendiendo el texto hasta poder evaluar si hemos entendido mucho o poco.</p> <p>Explica en qué consisten las estrategias que usarán para cumplir con las tareas dadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Piensas acerca de lo que sabes para ayudarte a comprender lo que lees. 2) Tienes un propósito en mente cuando vas a leer. 3) Subrayas la información importante en el texto para ayudarte a recordarla. 4) Usas figuras en el texto para incrementar tu comprensión. 5) Te detienes cada cierto tiempo para pensar acerca de lo que estás leyendo. 6) Resumes lo que lees para reflejar información importante en el texto. 7) Analizas y evalúas críticamente la información en el texto. <p>La profesora pregunta a la clase: ¿Hasta el momento cuáles de estas estrategias has usado?</p> <p>Durante la lectura</p> <p>La profesora pide a la clase leer el texto y subrayar las ideas principales que encuentren. Ella apoya con el significado de las palabras nuevas según el contexto. (Anexo 01)</p> <p>Al terminar su lectura, los estudiantes hacen un resumen de lo que han entendido.</p>		
<p>CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>La profesora pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en el nivel literal e inferencial. Explica brevemente lo que cada nivel implica. (anexo 02) Luego los estudiantes socializan sus respuestas. En grupo asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo; y responde si la información que anotó antes de emprender la lectura, la encontró en el texto. Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?</p>	<p>Ejercicios</p>	<p>20'</p>

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

Anexo 01

SARA, THE LAME

Sara was lame from birth. She was very happy, although some nights she had nightmares, but nothing that her new mom could not solve with her hugs and lullabies.

However, at school the children made fun of her. They never called her by her name, but used her disability to insult her. Sara tried to ignore them and enjoyed the patio reading and learning things from other cultures.

Sara's new parents had considered operating it to eliminate lameness so that she would not have to endure the jokes of others. However, Sara refused. She was very proud of the balance that her body had when she walked.

In a week, Sara would celebrate her birthday. Few children were going to attend their party and not because they wanted to, but because their parents forced them because of their friendship with Sara's family.

When the day arrived, there were sad faces, except for Sara's. After enjoying the clowns, the gifts arrived. Sara wanted to get ahead and asked permission to make a gift to all the children who had attended her birthday before opening her packages. Her new parents, surprised, encouraged her to continue.

Sara wanted to give the children their story. She began by telling that before they lived in a beautiful country called Syria. She explained how happy it was there. However, one day bombs began to explode and everyone prepared to leave their homes in search of a land in peace and welcome them. As she was lame, a Red Cross truck picked her up on a Friday afternoon so she would not have to walk so long. Her family and neighbors would follow her the next morning. However, new bombs fell that night in the neighborhood and Sara never heard from them again.

Sara knew that her limp had saved her life and with each swing of her body, she remembered her brothers and old friends, as well as all that was her old land. Being lame for her would always be important.

From that day on, no child called her lame again or ignored her. Everyone apologized to her and learned that being different is not only not bad but it can enrich us all.

Anexo 02

READING COMPREHENSION TEST

❖ LITERAL LEVEL

A Answer the questions. Circle the correct letter. 8 points

1. Why was Sara lame? a) It was from birth. b) A bomb fell on her.
2. What problem did she have at school? a) She couldn't run. b) Children laughed at her.
3. What gift did she want to give the children on her birthday? a) Her story. b) cake
4. What did the children do after listening Sara's story? a) Continued laughing b) stopped laughing.

❖ INFERENTIAL LEVEL

B Write TRUE or FALSE. 8 points

1. She slept happily every night.
 2. At school, the children were always kind to her.
 3. Sara was unhappy because she was lame.
- ❖ Sara participated with her classmates in everything.

❖ CRITICAL LEVEL

1. Answer the question. 4 points

In your opinion, did parents do well to correct their children?

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 04


I. DATOS INFORMATIVOS





Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Healthy food		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	- Identifica información explícita, relevante y complementaria en el texto sobre comida saludable.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre comida saludable empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora saluda y brinda pautas para poder trabajar dentro de un clima de respeto y responsabilidad. Antes de la lectura La profesora plantea las siguientes preguntas a la clase: ¿Qué te sugiere esta imagen y el título? ¿Qué crees que encontrarás en el texto que vas a leer a continuación? Los estudiantes escriben sus respuestas y luego se discute las ideas en grupo.	Computadora Celulares	15'
	 <p style="text-align: center;">HEALTHY FOOD</p>		
DESARROLLO	Durante la lectura	Diccionario	25'

<p>Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>La profesora pide a la clase leer el texto y subrayar las ideas principales que encuentren. Ella apoya con el significado de las palabras nuevas según el contexto.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Conversation 1</p> <p>Mom: Rosa, let's buy some vegetables today! Rosa: Great idea, mom. I like vegetables! They help your digestion. Mom: What vegetables do you like? Rosa: I like broccoli, carrots, lettuce, peppers and potatoes.</p>  </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Conversation 2</p> <p>Dad: Victor, let's buy some meats and fish today! Victor: Great idea, dad. I like meats and fish! They give you energy and protein. What meats or fish do you like? Dad: I like fish, steak, ham, tuna fish and chicken. Victor: chicken.</p>  </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Conversation 3</p> <p>Mom: Jorge, let's buy some dairy products today! Jorge: Great idea, mom. I like dairy products! They give you calcium. Mom: What dairy products do you like? Jorge: I like cheese, milk, yoghurt, butter and eggs.</p>  </div> <div style="width: 50%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Conversation 4</p> <p>Dad: Juana, let's buy some fruits today! Juana: Great idea, dad. I like fruits! They give you nutrients, minerals, vitamins and dietary fibre. Dad: What fruits do you like? Juana: I like strawberries, apples, pineapples, grapes, and oranges.</p>  </div> </div> <p>Al terminar su lectura, los estudiantes hacen un resumen de lo que han entendido.</p>	<p>Lecturas</p>	
<p>CIERRE Practica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura La profesora pide a los estudiantes responder a las preguntas planteadas en el nivel literal, inferencial y crítico. Explica brevemente lo que cada nivel implica. (Anexo 01)</p> <p>Luego los estudiantes socializan sus respuestas.</p> <p>En grupo asignan un nuevo título a la lectura, explicando el porqué del título nuevo; y responde si la información que anotó antes de emprender la lectura, la encontró en el texto.</p> <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?</p>	<p>Prueba escrita</p>	<p>20'</p>

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Plataforma Aprendo en casa

Propuesta pedagógica de Educación

READING COMPREHENSION TEST

❖ **LITERAL LEVEL**

A Answer the questions. 8 points

1. Which group does tomatoes belong to? a) Sugar b) Vegetables
2. Is milk a dairy product? a) No, it isn't. b) Yes, it is.
3. What do apples give me? a) Vitamins. b) Protein.
4. What should I consume to have energy? a) Carrots b) Meats

❖ **INFERENTIAL LEVEL**

B Write TRUE (T) or FALSE (F). 8 points

1. Healthy eating means eating a variety of foods. _____
2. Only children should eat dairy products. _____
3. Everybody needs to eat a balanced diet. _____
4. We have strong bones because we consume eggs. _____

❖ **CRITICAL LEVEL**

1. Answer the question. 4 points
In your opinion, will it be necessary to eat a balanced diet? Why?

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 05


I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Inspirational lives		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Identifica información específica de textos cortos y simples en inglés sobre información personal y mensajes de inspiración.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal e inferencial. Hacer una síntesis de lo leído.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Educación para el éxito.	Respeto / Los estudiantes aprenden de personajes famosos que han sabido superar dificultades y ahora son exitosos.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre vidas inspiradoras empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora da la bienvenida a los estudiantes al taller y les explica el propósito y el contenido de este. Antes de la lectura La profesora muestra a la clase dos imágenes de una mujer sin brazos y sonriente y tres personas sin una pierna jugando futbol profesional en muletas. La profesora dialoga con los estudiantes sobre las diapositivas vistas. ¿Qué actitud tienen estas personas frente a la vida? 	Computadora Celulares	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	La profesora explica a la clase que nuestras estrategias metacognitivas nos hacen conscientes de cómo planificamos nuestra actividad lectora, de cómo vamos entendiendo un texto conforme vamos leyendo hasta poder evaluar si hemos entendido mucho o poco. En esta clase pondremos en práctica las siguientes estrategias: 1) Pienso acerca de lo que sé para ayudarme a comprender lo que leo.	Diccionario Lecturas	25'

- 2) Intento predecir de lo que trata el texto que voy a leer.
- 3) Tengo un propósito en mente cuando voy a leer.
- 4) Subrayo la información importante en el texto para ayudarme a recordarla.
- 5) Uso diccionario para ayudarme a comprender lo que leo.
- 6) Trato de deducir el significado de las palabras o frases desconocidas a partir del contexto.
- 7) Converso con mis compañeros sobre lo que he entendido y retenido después de desarrollar los ejercicios de comprensión lectora. De esta manera puedo aclarar dudas sobre y ver cuán efectivos han sido mis procesos autorreguladores mientras leí.
- 8) Chequeo para comprobar si mis predicciones acerca del texto son correctas o erróneas.
- 9) Parafraseo para comprender mejor lo que leo.
- 10) Me detengo cada cierto tiempo para pensar acerca de lo que estoy leyendo.
- 11) Cuando el texto se pone difícil, pongo mayor atención a lo que estoy leyendo.

Antes de la lectura

Los estudiantes dan una vista previa al título y a los ejercicios para leer con un propósito en mente.

Durante la lectura

La profesora pide a la clase leer los textos y subrayar las ideas principales que encuentren. Ella apoya con el significado de las palabras nuevas según el contexto.

PEOPLE THAT INSPIRE!



His name is Andrea Bocelli. He is from Italy and he is 61 years old. Andrea is a famous Opera singer and he is blind. His voice is amazing!¹

Andrea says, "Live this life fully."



Her name is Jessica Cox. She is from the U.S. and she is 37 years old. Jessica is a famous pilot and she has a physical disability. She has no arms. She uses her legs to fly the plane.²

Jessica says, "I live my life through my feet."



Her name is Winnie Harlow. She is from Canada and she is 25 years old. Winnie is a famous model and she has vitiligo.³

Winnie says, "People have white skin or brown skin. I have both."



His name's Sylvester Stallone. He is from the U.S. and he is 73 years old. Sylvester is a famous actor and he has a partial facial paralysis.⁴

Sylvester says, "Remember, the mind is the best muscle."



	Al terminar su lectura, los estudiantes desarrollan el ejercicio 1 (nivel literal) y luego son corregidas con toda la clase. (anexo 01) Vuelven al texto para resolver el ejercicio 2 (nivel inferencial)		
CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.	Después de la lectura La profesora pide a los estudiantes escribir una síntesis de lo que han entendido en la lectura, en no más de 25 palabras. Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?	Prueba escrita	20'

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Plataforma Aprendo en casa

Propuesta pedagógica de Educación

Anexo 01

READING COMPREHENSION LEVEL

I. EXERCISE 1: Answer the questions.

➤ **Literal level**

1. Where is Andrea Bocelli from? He is from
2. What is Jessica's job? She is a famous.....
3. Who has a physical disability?
4. How old is Sylvester Stallone? He is

II. EXERCISE 2: WRITE TRUE (T) OR FALSE (F)

➤ **Inferential level**

1. All disabled people can overcome difficulties.
2. If a person is blind, she / he can't work.
3. Those people are symbols of inspiration.
4. People with disabilities are less valued.

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 06

I. DATOS INFORMATIVOS

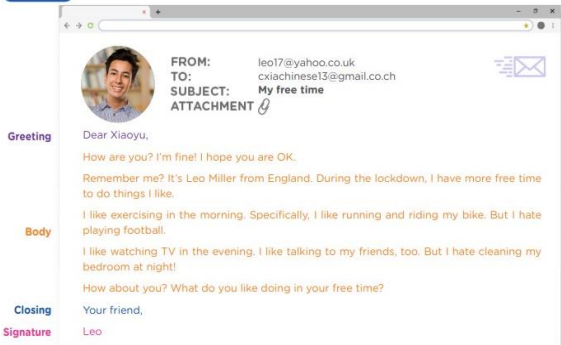
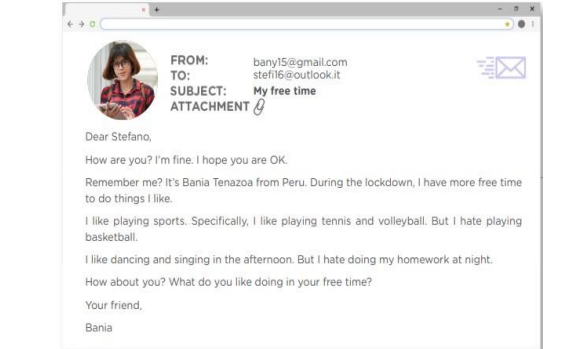
Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Protecting our mental health		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Identifica información específica de textos cortos y simples en inglés sobre actividades que agradan y desagradan hacer en el tiempo libre.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal e inferencial. Hacer un organizador visual.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre cómo proteger nuestra salud mental empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora da la bienvenida a los estudiantes al taller y les explica el propósito y el contenido de este. Antes de la lectura Ella muestra una imagen y pide a los estudiantes relacionar los dibujos con sus verbos (actividades). <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <p style="margin: 0;">ACTIONS</p> <p style="margin: 0;">A. running</p> <p style="margin: 0;">B. cleaning</p> <p style="margin: 0;">C. doing my homework</p> <p style="margin: 0;">D. riding a bike</p> <p style="margin: 0;">E. watching TV</p> <p style="margin: 0;">F. cooking</p> </div> Luego plantea la siguiente pregunta a la clase: ¿Qué crees que encontrarás en el texto que vas a leer a continuación? Los estudiantes escriben sus respuestas y luego se discute las ideas en grupo.	Computadora Celulares	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	La profesora explica a la clase que nuestras estrategias metacognitivas nos hacen conscientes de cómo planificamos nuestra actividad lectora, de cómo vamos entendiendo un texto conforme vamos leyendo hasta poder evaluar si hemos entendido mucho o poco.	Diccionario Lecturas	25'

	<p>Durante la lectura</p> <p>La profesora pide a la clase leer los textos (e-mails) y subrayar las ideas principales que encuentren. Ella apoya con el significado de las palabras nuevas según el contexto.</p> <p>E-MAIL 1</p>  <p>E-MAIL 2</p> 		
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>Al terminar su lectura, los estudiantes desarrollan el ejercicio 1 y luego son corregidas con toda la clase. Vuelven al texto para resolver el ejercicio 2. (Anexo 01)</p> <p>La profesora pide a los estudiantes elaborar un esquema de llaves sobre los textos leídos.</p> <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora</p>	<p>20'</p>

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Plataforma Aprendo en casa


Propuesta pedagógica de Educación

Anexo 01

UNDERSTAND: EXERCISE 1

Write True (T) or False (F) about Leo and Bania's likes and hates. Follow the example:

Example:




1. I hate running and riding my bike. (F)

2. I like talking to my friends. ()

3. I hate cleaning my bedroom in the mornings. ()

Leo



4. I like playing sports. ()



















5. But I hate playing tennis and volleyball. ()

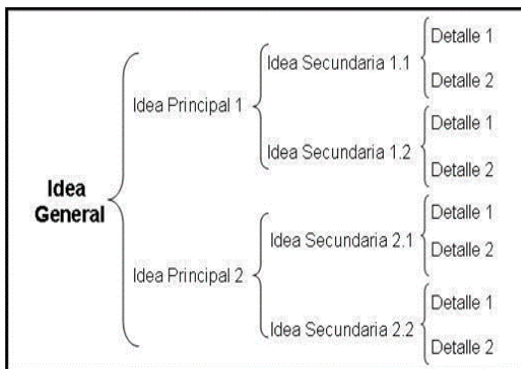
6. I hate doing my homework at nights. ()

BANIA

UNDERSTAND: EXERCISE 2

Circle the face that correctly represents what Leo and Bania like or hate doing in their free time. Follow the example:

Leo			Bania		
1.	2.	3.	4.	5.	6.
					
					
					



LEO'S ACTIONS

THINGS THAT LEO LIKES TO DO

THINGS THAT LEO HATES TO DO

BANIA'S ACTIVITIES

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 07


I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Values		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Identifica información específica de textos cortos y simples en inglés sobre los valores.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal e inferencial. Hacer un organizador gráfico: KWL
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque de derecho	Respeto / El estudiante trata con respeto y reconoce sus derechos y la de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre los valores empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO						
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora da la bienvenida a los estudiantes al taller y les explica el propósito y el contenido de este. Antes de la lectura Ella muestra unas imágenes y plantea la siguiente pregunta a la clase: ¿Qué crees que encontrarás en el texto que vas a leer a continuación? Los estudiantes escriben sus respuestas y luego se discute las ideas en grupo. <div style="text-align: center;">  </div> Escribe el título de la lectura. Además, plantea el organizador gráfico KWL: <table border="1" style="margin: 10px auto; border-collapse: collapse; width: 80%;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">K</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">W</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">L</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> K: What I know (lo que sé) W: What I want to know (lo que quiero saber)	K	W	L				Computadora Celulares	15'
K	W	L							

	<p>L: What I've learnt (lo que he aprendido)</p> <p>Indica a la clase que completarán los casilleros correspondientes a K y W, el casillero L será completado al terminar su lectura.</p>		
<p>DESARROLLO</p> <p>Construcción de aprendizajes o sistematización</p>	<p>Luego de completado el organizador KWL, pide a los estudiantes guardarlos. Y pregunta a toda la clase: ¿qué estrategias metacognitivas hasta este momento hemos usado?</p> <p>Durante la lectura</p> <p>La profesora pide a la clase leer el texto y subrayar las ideas principales que encuentren. También, hacer un resumen de cada párrafo (tal como lo entienden con sus propias palabras). (Anexo 01)</p>	<p>Diccionario</p> <p>Lectura</p>	<p>25'</p>
<p>CIERRE</p> <p>Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>La profesora pide a los estudiantes que revisen sus organizadores KWL, para verificar si sus requerimientos por saber del casillero W se han satisfecho o no. Entonces, ahora podrán completar el casillero L, es decir que han aprendido mediante su lectura. Luego los estudiantes responden unos ejercicios de comprensión lectora. (Anexo 02)</p> <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?</p>	<p>Organizador gráfico KWL</p> <p>Ejercicios</p>	<p>20'</p>

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

Values are qualities of things, of actions, of people. Values help to condition the world and make it habitable.

Characteristics of the values

Independent and immutable: they are what they are and do not change, for example: justice, beauty, love, etc.
Absolutes: are those that are not conditioned or tied to any social, historical, biological or individual. An example may be values such as truth or goodness.

Objectives and true: values are given in people or things, regardless of whether they are known or not.

Subjectives: the values are important to be appreciated by the person its importance is only for her, not for others. Each seeks them according to their interests.

Main values

Love: Is the principle that creates and sustains relationships with dignity and depth. You can feel love for the family, for the country of origin, for a valued purpose, for truth, justice, ethics, for people, nature, service to others and for God.

Understanding: To understand is to understand the other. It is to be seen in the other. It is to understand that others and we are beings that possess more or less imperfect, blind and rebellious personalities and that even then we can live together fully.

Trust: Is the firm security of a person, because of the friendship relationship or the work performed.

Dialogue: knowing how to dialogue is one of the best gifts you can give to others and that you can give to yourself. When you know how to listen, you improve your communication, and when you improve your communication, you improve your relationships.

Dignity: The dignity proper to man is a singular value that can be easily recognized. We can discover it in ourselves or we can see it in others.

Discipline: Is the ability to act orderly and perseveringly to get a good.

Effort: Is the vigorous and definitive impulse that makes it possible for man to make his projects come true.

Happiness: Is prosperity that comes from our "self-sovereignty" which means having control over ourselves.

Honesty: Means that there are no contradictions or discrepancies between thoughts, words or actions.

LITERAL LEVEL

A Answer the questions.

1. What are the values?
2. What characteristic does goodness have?.....
3. What value does a person practice who knows how to listen?
4. What is discipline?.....

INFERENTIAL LEVEL

B Write TRUE or FALSE.

1. The practice of values makes the world a better place.
2. If you practice the discipline, you will achieve great things.
3. Ana told lies and accused her classmate of taking her books without asking. She is honest.
4. If one person practices dialogue, that person will get along with everyone.....

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 08


I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Área Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about How does the internet affect young people		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	Identifica información específica de textos cortos y simples sobre cómo afecta el internet a los jóvenes.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico. Hacer una síntesis.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre cómo afecta el internet a los jóvenes empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora explica la clase solicitando que definan, en sus propias palabras, lo que es internet. Antes de la lectura Los estudiantes observan una imagen responden: ¿De qué se tratará la lectura? 	Computadora Celulares	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	Durante la lectura La profesora explica lo que es el parafraseo y su importancia en el ámbito académico. Luego indica que parafraseen el siguiente enunciado.	Diccionario Lectura	25'

	<p>a) El internet y las redes sociales no tenían la fuerza que ahora tienen. Luego revisa con toda la clase.</p> <p>La profesora pide a los estudiantes que luego de leer el texto hagan una síntesis de El mal uso de las redes sociales en los jóvenes. (Anexo 01)</p> <p>Luego pide a la clase hacer los ejercicios de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). (Anexo 02)</p>		
<p>CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.</p>	<p>Después de la lectura</p> <p>La profesora pide a los estudiantes elaborar un resumen de la lectura mediante un organizador gráfico. La profesora pregunta: ¿qué estrategias metacognitivas usarás?</p> <p>Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?</p>	Ejercicios de comprensión lectora	20'

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

Anexo 01

HOW THE INTERNET AFFECTS THE LIVES OF YOUNG PEOPLE

If you ask me how the internet impacts our lives, especially young people, I will generally answer that the impact is positive.

Thanks to the internet, we now have faster access to sources of knowledge such as Google and use WhatsApp as a business or communication tool; it is faster and cheaper than using a normal phone.

In 2002, a general public survey was carried out where they were asked what the impact of the internet would be like in the future. And people responded that the internet would bring benefits and have almost no negative impacts. At that time the internet and social networks did not have the strength that they now have.

However, today, if asked that same question, many people will answer that the negative impact of the internet is largely due to the misuse of social networks and the like.

The misuse of social networks in young people

Psychological studies have proven that with social networks, young people have been losing sensitivity to human values, manners, respect, kindness, tolerance, humility, conscience and at the same time it causes depression, anxiety and sleep disorders.

Question: today what happens if there is an accident or crime before us? What are young people trying to do? What is their reaction?

Answer: quickly many of them try to record a video, take photos of the scene, publish and viralize the content, spread it on the internet and / or social networks, facebook, twitter, tik tok, Instagram, etc.

Let everyone talk about it, friends, the office, the bus, etc. Be popular in the virtual world. I'm not saying that all young people are like that, but most of them are.

So instead of helping or calling the police or ambulance, it becomes news that must go viral.

I go viral, you go viral, he goes viral, she goes viral, everyone goes viral.

Japan is the country with the greatest access to technology and the internet and more and more young people are refusing to socialize in the traditional way, withdrawing from social life. Their life is only in the bedroom and at school or workplace.

Sometimes they do not need to go to the grocery store or the market to buy the necessities of life, because everything can be ordered online or from inside the room.

With the use of applications and internet sites, everything is done and ordered online quickly, easily and reaches the door of your home or business. And you don't need to meet neighbors or even your parents.

And what happens now in the living room of the house? In it you can do business, you can also play video games, or simply watch movies.

Now people lose sensitivity to the environment. What happens in family and friends meetings? What happens after half an hour of being together? Everything is silent. Young people get bored, unmotivated and connect to their mobile devices to waste time or perhaps to do work virtually. They become strangers among family and friends. Together but alone.

There are people who chat every day, watch movies on Netflix, or play online until next day, regardless of whether they have to go to work or school in the morning. This could be considered a bad habit if it is done to you every day.

The question is, how was it that the internet or mobile phone can drain people's attention?

With a mobile phone we can call, read news, watch movies, chat, listen to audio recordings, etc.

These are just a part of the negative impacts caused by the internet and its access tools. Still, of course, there are many positives.

READING COMPREHENSION TEST

LITERAL LEVEL

A Answer the questions.

1. What do we have access to thanks to the internet?
2. Which is the country with the greatest access to technology and the internet?
3. If young people get bored in a meeting, what do they do?

INFERENTIAL LEVEL

B Write TRUE OR FALSE.

1. The internet makes our lives easier.
2. Japanese youth have less developed social skills.
3. The practice of values is increasing in our days.

CRITICAL LEVEL

1. Answer the question.

In your opinion, would today's world survive without the internet?

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 09

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about School violence in Peru		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	Identifica información específica de un texto corto y simple sobre la violencia escolar en Perú.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre la violencia escolar en el Perú empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora explica la clase solicitando que definan, en sus propias palabras, lo qué es violencia escolar. Antes de la lectura Los estudiantes responden ¿quién escribe el texto y con qué intención? ¿Qué conozco de esa temática?	Computadora Celulares	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	Durante la lectura La profesora pide a los estudiantes que mientras lean subrayen las palabras nuevas. (Anexo 1) La profesora les enseñará el uso correcto del diccionario; seleccionando el significado que se adecúe al contexto de la lectura.	Diccionario Lectura	25'



	Luego pide a la clase hacer los ejercicios de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). (anexo 02)		
CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.	Después de la lectura Se inicia el dialogo entre estudiantes para compartir la información brindada en la lectura. La profesora finalmente pregunta: ¿qué estrategias metacognitivas usaron? Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?	Ejercicios de comprensión lectora	20'

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

SCHOOL VIOLENCE IN PERU

It started as a game in the fifth grade primary school classroom of a private school in San Juan de Miraflores, where James was studying. It was common for boys to get nicknames, but soon that situation got out of control. James had an altercation with another child in his classroom who insulted him and whom the student pushed and threw to the floor so that he would not continue bothering him. However, his partner planned his revenge and, during recess, along with two other children, hit James in the bathroom. Scared, the boy did not say anything because he felt guilty for having pushed his partner. However, in the following days the attacks continued; always at recess and always in the bathroom. James was silent and little by little he became withdrawn. His mother only realized three months later. Although the school psychologist intervened and the attacks stopped for a while, by the end of the year school boy James was again the center of ridicule and beatings. His mother did not want to denounce so as not to make a scandal and preferred to change him from school.

Cases like James's are recorded more and more often in Peruvian schools. In the platform SíseVe against School Violence, of the Ministry of Education, last year 5,591 complaints of school violence, including bullying, physical, verbal or psychological violence among schoolchildren and also of adults to students, were registered last year. The figures are increasing, because in 2013 there were only 907 cases per year and now there is a cumulative 16,864 complaints, of which 3,624 were cases of bullying, or almost 24%.

However, the Young Voice Peru survey, conducted by Save the Children between July and September of last year, 2,617 adolescents between 12 and 17 years in the 26 regions of the country, revealed that 39.8% of schoolchildren felt harassed during 2017 that means that the number of victims of bullying would be higher and only half would be reporting. The rest, like James, remains silent.

Rosa Vallejos Lizárraga, program coordinator of Save the Children, pointed out that not all children and adolescents, and their families, have the strength to denounce, because the abuse makes the victim unable to defend himself and tell what is happening.

But the Save the Children survey reveals more disturbing data about violence in schools: 45% of adolescents said they saw someone beaten at school, 43% said they were harassed by social networks, 22% said they felt worried about being a victim of bullying and 35% felt insecure in his own classroom and during recess.

"The data in the report are serious, sad and worrisome; that children feel harassed, are victims of bullying, go to school and do not feel safe is very alarming," said Vallejos.

The specialist added that another fact that attracted attention was that 77% of students do not know where to go when they feel harassed or treated unfairly.

READING COMPREHENSION TEST

❖ **LITERAL LEVEL**

Answer the questions 8 points

1. What was the reason that the problem started?.....
2. What was the revenge of the other child?.....
3. Why did James never say anything?.....
4. How many cases of school violence were registered in the platform SíseVe in 2018?.....

❖ **INFERENTIAL LEVEL**

Write TRUE or FALSE. 8 points

1. James was in the third grade of primary school.
2. James was always attacked in the classroom.
3. The 34% of adolescents were harassed by social networks.
4. 77% of students don't know where to go when they suffer bullying.

❖ **CRITICAL LEVEL**

Answer 4 points

1. Do you agree with the boys who do not report to the school being victims of violence?

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 10

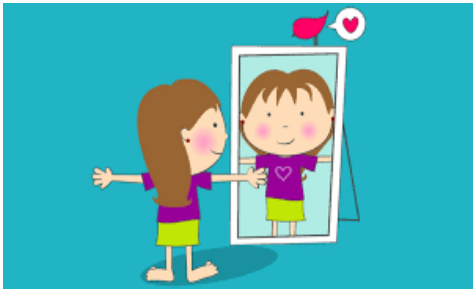
I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Area Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about White rose (selfsteem)		Fecha: 02-10-2020

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. 	Identifica información específica de un texto corto y simple sobre la autoestima.	Planteamiento de interrogantes antes de leer la lectura. Resolución de los ejercicios de comprensión literal e inferencial.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre la autoestima empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	<p>Antes de la lectura Los estudiantes observan una imagen y el título de la lectura.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">WHITE ROSE</p> <p>Luego se plantean algunas interrogantes: ¿Qué género discursivo tiene el texto? ¿Por qué leo el texto? ¿De qué tratará el texto?</p> <p>Los estudian generan sus propias preguntas.</p> <p>La profesora explica lo importante de realizar este proceso (Antes de la lectura).</p>	Computadora Celulares	15'

DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	Durante la lectura La profesora pide a la clase hacer los ejercicios de comprensión lectora (literal e inferencial) (Anexo 01 y 02)	Diccionario Lectura Ejercicios de comprensión lectora	25'
CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.	Después de la lectura La profesora finalmente pregunta: ¿qué estrategias metacognitivas usaron? Los estudiantes revisan las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?		20'

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

WHITE ROSE

In a bush garden, between grasses and weeds, it appeared as a way out of nothing a white rose. It was snow white, its petals looked like velvet and the morning dew shone on its leaves like glowing crystals. She couldn't see herself, so she didn't know how pretty she was. That is why it was the few days that it was flower until it began to wilt not knowing that all around her were aware of her and her perfection: its perfume, the softness of its petals, its harmony. She did not realize that everyone who saw her had praise for her.

The weeds that enveloped her were fascinated with her beauty and they lived bewitched by their aroma and elegance.

A day of much sun and heat, a girl walked through the garden thinking how many beautiful things Mother Earth gives us when she suddenly saw a White rose in a forgotten part of the garden, which began to wilt.

- It has not rained for days, he thought - if he stays here tomorrow he will be must. I'll take her home and put her in that vase so pretty that they gave me.

And so she did. With all his love he put the withered rose in water, in a nice vase of colored glass, and brought it to the window. - I'll leave it here, she thought - because that's how sunlight will come. What the young woman did not know is that her reflection in the window showed the rose a portrait of herself that I had never come to know.

-This is me? Thought. Gradually its leaves tilted towards the ground they straightened and looked at the sun again and so, slowly, it was recovering her stylized silhouette. When it was fully restored, she saw, looking at the glass, it was a beautiful flower, and thought: Wow!

So far I have not realized who I was, how could I have been so blind?

The rose discovered that she had spent her days without appreciating its beauty. Without looking at herself to know who she really was.

If you want to know, who you really are, forget what you see around you and always look in your heart.

Anexo 02 READING COMPREHENSION TEST

➤ **LITERAL LEVEL**

Write TRUE or FALSE.

- 1. A white rose appeared as a way out of nothing.
- 2. She saw, looking at the glass, it was a beautiful flower.
- 3. The rose always appreciated its beauty.

➤ **INFERENCE LEVEL**

- 1. What is the moral of the story?
- 2. What would have happened if the girl ignored the white rose?

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 11


I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Área Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about Building adolescent social skills		Fecha:

II. PROPOSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	Identifica información específica de textos cortos y simples sobre las habilidades sociales en los adolescentes.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico. Hacer un organizador gráfico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre las habilidades sociales en los jóvenes empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora explica la clase solicitando que definan, en sus propias palabras, lo qué son las habilidades sociales. Antes de la lectura Los estudiantes leen el título de la lectura y se preguntan: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué género discursivo tiene el texto? 	Computadora Celulares	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	Durante la lectura	Diccionario Lectura	25'

	Luego de leer los estudiantes desarrollan los ejercicios de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). (Anexo 01)		
CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.	Después de la lectura La profesora pide a los estudiantes elaborar un resumen de la lectura mediante un organizador gráfico. La profesora pregunta: ¿qué estrategias metacognitivas usarás? Luego desarrollan ejercicios de comprensión lectora. Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?	Ejercicios de comprensión lectora	20'

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

Propuesta pedagógica de Educación

Anexo 01

BUILDING ADOLESCENT SOCIAL SKILLS

One of the primary functions for our survival as a species has been the ability to communicate with other individuals, no matter where we live. Social skills are a **critical function** that we learn, bit by bit, as we grow, develop and mature.

Social skills are the skills we use to **communicate** and interact with each other, both verbally and non-verbally, through gestures, body language and our personal appearance.

There are distinct **advantages** to having well-developed social skills.

A. More and Better Relationships

When you develop your social skills you become more **charismatic** . People are more interested in charismatic people. Good relationships will help you to get a job and make new friends. Social skills can increase your happiness.

B. Better Communication

Relating with people and being able to work in large groups naturally develops one's communication skills.

C. Well In the school

Social skills learning improves students' communication with peers and adults, improves cooperative teamwork, and helps them become effective and caring. At the same time, it teaches them how to achieve individual goals.

Anexo 02

READING COMPREHENSION TEST

❖ **LITERAL LEVEL**

A Answer the questions.

1. What is our function as a specie?
2. What are the skills do we use?
3. What are the advantages to develop social skills?
4. What happen when you develop your social skills?
5. What do you improve with the social skills learning?

❖ **INFERENTIAL LEVEL**

B Write TRUE (T) or FALSE (F)

1. Human beings have the ability to communicate and interact with each other.....()
2. It's not a good idea to be charismatic with others.....()
3. The work in groups improves the communication.....()
4. The insults mean good social skills.....()

❖ **CRITICAL LEVEL**

C Answer the question

Why is important to have good social skills?

INSTRUCTION: Make a graphic organizer about the text.

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 12

I. DATOS INFORMATIVOS

Institución educativa:		
Área Curricular: Inglés	Grado y sección: 2º	Docente:
Título: Reading about How to help stop pollution		Fecha:

II. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

COMPETENCIA/ CAPACIDADES DE ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera: <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	Identifica información específica de textos cortos y simples sobre cómo ayudar a detener la contaminación.	Resolución de los ejercicios de comprensión literal, inferencial y crítico. Hacer un organizador gráfico.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje - Se desenvuelve en entornos virtuales generadas por las TIC: Personaliza entornos virtuales.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALOR /Actitudes o acciones observables	
Enfoque ambiental	Responsabilidad / El estudiante asume una actitud responsable en el cuidado de su salud y de los demás.	
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Que los y las estudiantes comprendan información específica al leer un texto sobre cómo ayudar a detener la contaminación empleando estrategias metacognitivas que apoyen su proceso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
INICIO Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo	La profesora explica la clase solicitando que definan, en sus propias palabras, lo qué son las habilidades sociales. Antes de la lectura Los estudiantes leen el título de la lectura y se preguntan: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué genero discurso tiene el texto? (Anexo 01)	Computadora Celulares	15'
DESARROLLO Construcción de aprendizajes o sistematización	Durante la lectura Luego de leer los estudiantes desarrollan los ejercicios de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). (anexo 02)	Diccionario Lectura	25'
CIERRE Práctica dirigida y autónoma, aplicación o transferencia del aprendizaje.	Después de la lectura La profesora pide a los estudiantes elaborar un resumen de la lectura mediante un organizador gráfico. La profesora pregunta: ¿qué estrategias metacognitivas usarás?	Ejercicios de comprensión lectora	20'

	Para finalizar los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en clase respondiendo ¿qué aprendieron hoy? ¿Qué dificultades tuvieron?		
--	---	--	--

IV. INSTRUMENTO

Prueba escrita

V. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Lima. Perú.

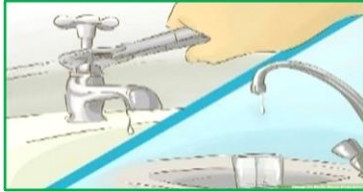
Propuesta pedagógica de Educación

HOW TO HELP STOP POLLUTION

Stopping pollution is important for the survival of our planet, and for our health and well-being. The air we breathe is laden with dangerous contaminants and our oceans have been poisoned with chemicals. Pollution could leave us with a planet earth without beauty, vitality, and diversity.

There are some **ways** to achieve it:

a. **Walk or ride your bike whenever possible:** One of the best things you can do to help stop pollution is consider walking or riding your bike. If the weather is nice and you do not have too far to go.



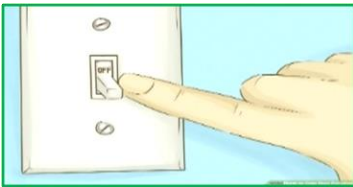
b. **Conserve water.** It is important to take good care of the water; we have to conserve it as much as possible. Wasting a valuable resource could have a big effect on the environment.

c. **Cultivate your own fruits and vegetables:** Starting a garden in your own backyard is another great way to help stop pollution. Plants and trees convert carbon dioxide into oxygen,



which means less pollution.

d. **Turn off the lights and appliances when you are not in the room:** You can also unplug them for even more energy savings. Plugging electronics into a power strip is also a good strategy because you can turn off the appliances at the same time.



READING COMPREHENSION TEST

I. INSTRUCTION: ANSWER THE QUESTIONS 8 points

➤ **Literal level**

1. Why is it important to stop pollution?
2. What does the air contain?
3. What has happened with our oceans?
4. Mention two ways to stop pollution:

II. INSTRUCTION: WRITE TRUE (T) OR FALSE (F) ACCORDING THE TEXT. 5 points

➤ **Inferential level**

1. Students should throw garbage to stop pollution.....()
2. People can use their bike to help our planet.....()
3. We have to take care of water at home and school.....()
4. Students should destroy the gardens when they play soccer.....()
5. It's not important unplug the appliances.....()

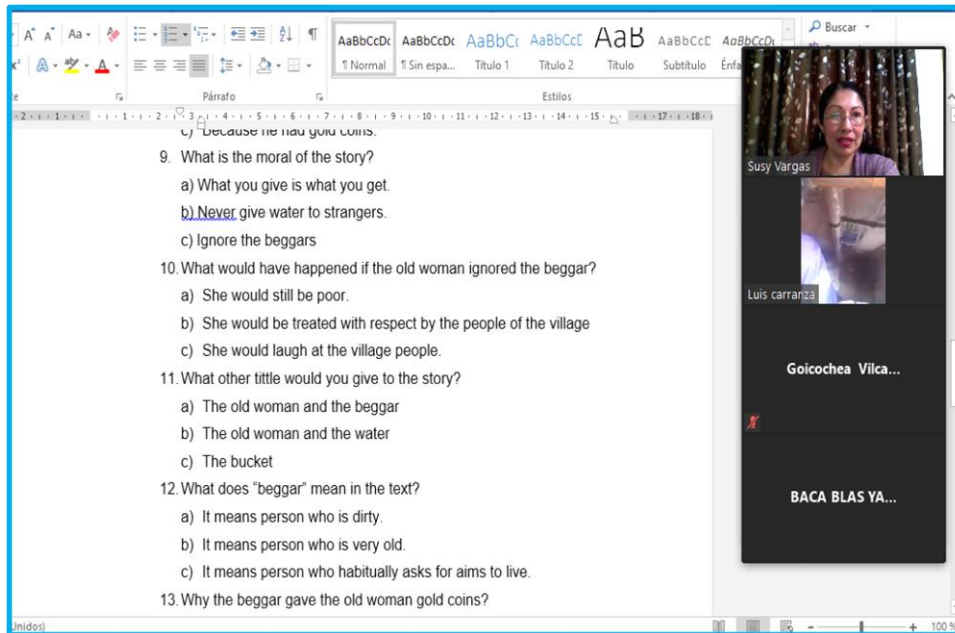
III. INSTRUCTION: ANSWER THE QUESTION. 2 points

➤ **Critical level**

1. Is it important to protect our planet? Why?

INSTRUCTION: MAKE A GRAPHIC ORGANIZER ABOUT THE TEXT 5 point

Anexo N° 12. Registro fotográfico

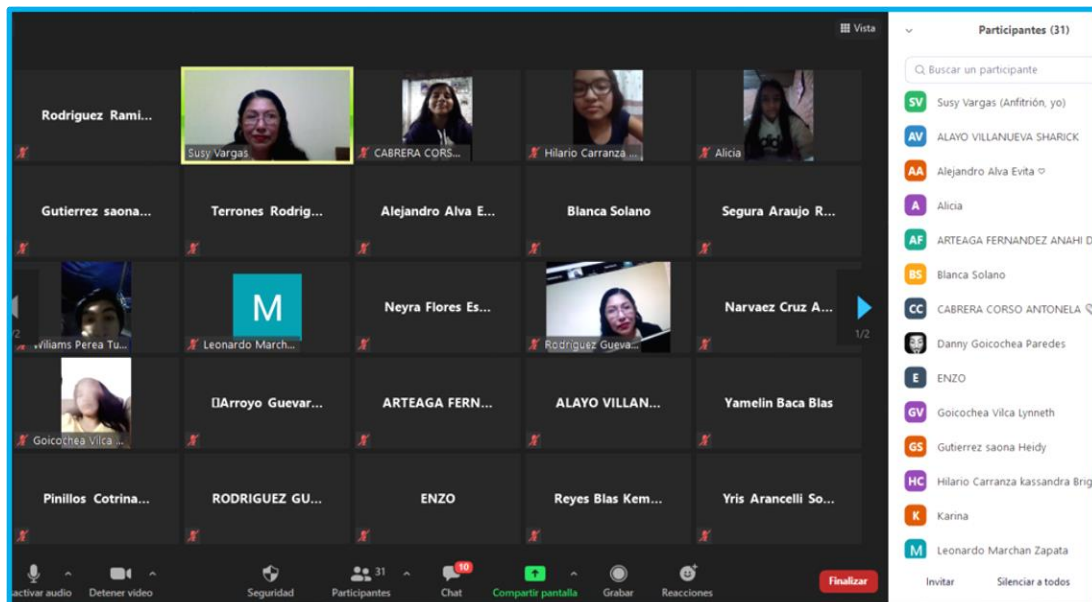


The image shows a Microsoft Word document with a reading comprehension test. The test consists of 13 questions, each with three multiple-choice options. The questions are:

9. What is the moral of the story?
 - a) What you give is what you get.
 - b) Never give water to strangers.
 - c) Ignore the beggars
10. What would have happened if the old woman ignored the beggar?
 - a) She would still be poor.
 - b) She would be treated with respect by the people of the village
 - c) She would laugh at the village people.
11. What other title would you give to the story?
 - a) The old woman and the beggar
 - b) The old woman and the water
 - c) The bucket
12. What does "beggar" mean in the text?
 - a) It means person who is dirty.
 - b) It means person who is very old.
 - c) It means person who habitually asks for aims to live.
13. Why the beggar gave the old woman gold coins?

On the right side of the document, there is a video call interface showing several participants. The names visible are Susy Vargas, Luis carranza, Goicochea Vilca..., and BACA BLAS YA... The interface also shows a search bar and a 'Finalizar' button.

Explicando la preprueba Reading Comprehension Test



The image shows a Zoom meeting interface. The main area displays a grid of 20 participants, each with a video thumbnail and a name. The names visible are: Rodriguez Rami..., Susy Vargas, CABRERA CORS..., Hilario Carranza..., Alicia, Gutierrez saona..., Terrones Rodrig..., Alejandro Alva E..., Blanca Solano, Segura Araujo R..., Williams Perea Tu..., Leonardo March..., Neyra Flores Es..., Rodriguez Gueve..., Narvaez Cruz A..., Goicochea Vilca..., DIArroyo Guevar..., ARTEAGA FERN..., ALAYO VILLAN..., Yamelin Baca Blas, Pinillos Cotrina..., RODRIGUEZ GU..., ENZO, Reyes Blas Kem..., and Yris Arancelli So... The bottom of the interface shows various controls like 'activar audio', 'Detener video', 'Seguridad', 'Participantes', 'Chat', 'Compartir pantalla', 'Grabar', and 'Reacciones'. On the right side, there is a 'Participantes (31)' list with a search bar and a list of names with their initials and roles.

En una sesión de Estrategias metacognitivas