



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

**Las macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en
estudiantes de educación primaria en la institución educativa
Leoncio Prado, Paiján 2021**

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

AUTOR:

Mendoza Moreno, Luis José (ORCID: 0000-0002-4794-694X)

ASESOR:

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

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

TRUJILLO-PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios, por permitirme disfrutar la vida, la salud y alcanzar una meta significativa: Ser doctor en Educación.

A la memoria de mis amados padres, Antonio y Carmela, referentes para ser quien soy ahora.

A mi esposa, Dery Maribel, por brindarme su apoyo y comprensión, durante estos seis ciclos del doctorado.

A mis hijos, Joseph y Katherine, que les sirva esta tesis, como muestra que, con trabajo, esfuerzo y perseverancia, se logra el éxito profesional.

Agradecimiento

A mis asesores: Dr. Manuel Ángel Pérez Azahuanche, Dr. Jorge Eduardo Neciosup Obando, Ms. Rafael Estela Paredes, por sus orientaciones, colaboración y guía en la elaboración de esta tesis.

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Índice de abreviaturas	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	22
3.5. Procedimientos	23
3.6. Método de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSIÓN	52
VI. CONCLUSIONES	60
VII. RECOMENDACIONES	61
REFERENCIAS	62
ANEXOS	66

Índice de tablas

Tabla 1: Población de los estudiantes del sexto grado Paiján, 2021.	20
Tabla 2: Muestra de los estudiantes del sexto grado Paiján, 2021.	21
Tabla 3: Resultados del pretest y postest de comprensión lectora	25
Tabla 4: Resultados del pretest y postest de la dimensión literal de comprensión lectora	27
Tabla 5: Resultados del pretest y postest de la dimensión inferencial de comprensión lectora	29
Tabla 6: Resultados del pretest y postest de la dimensión crítica de comprensión lectora	31
Tabla 7: Resultados del pretest y postest de la dimensión metacognición de comprensión lectora	33
Tabla 8: Resultados de prueba de normalidad para muestras independientes de estudio	35
Tabla 9: Rangos del pretest del grupo control y experimental	37
Tabla 10: Resultados de la prueba "U" de Mann-Whitney	37
Tabla 11: Medias del postest del grupo control y experimental	38
Tabla 12: Resultados de la prueba "T" de Student	39
Tabla 13: Prueba de normalidad de diferencias del pretest y postest	40
Tabla 14: Medias de muestras relacionadas del pretest y postest del grupo experimental.	40
Tabla 15: Resultados de la prueba "t" pretest y postest del grupo experimental	40
Tabla 16: Prueba de rangos con signo del Wilcoxon del pretest y postest del grupo control	41
Tabla 17: Resultados de la prueba Wilcoxon pretest y postest del grupo control	41
Tabla 18: Rangos de las dimensiones pretest del grupo control y experimental	44
Tabla 19: Resultados de la prueba "U" de Mann-Whitney de las dimensiones del pretest	45

Tabla 20: Rangos de las dimensiones posttest del grupo control y experimental	46
Tabla 21: Resultados de la prueba “U” de Mann-Whitney de las dimensiones del posttest	47
Tabla 22: Pruebas de normalidad de las dimensiones de comprensión lectora del grupo experimental	47
Tabla 23: Prueba de rangos con signo del Wilcoxon del pretest y posttest del grupo experimental	48
Tabla 24: Resultados de la prueba Wilcoxon pretest y posttest del grupo experimental	49
Tabla 25: Prueba de rangos con signo del Wilcoxon del pretest y posttest del grupo control	50
Tabla 26: Resultados de la prueba Wilcoxon pretest y posttest del grupo control	51

Índice de figuras

Figura 1: Resultados del pretest y postest de comprensión lectora	26
Figura 2: Resultados del pretest y postest de la dimensión literal de comprensión lectora	28
Figura 3: Resultados del pretest y postest de la dimensión inferencial de comprensión lectora	30
Figura 4: Resultados del pretest y postest de la dimensión crítica de comprensión lectora	32
Figura 5: Resultados del pretest y postest de la dimensión metacognición de comprensión lectora	34

Índice de abreviaturas

PISA. Programa internacional de evaluación para los estudiantes.

Resumen

En este estudio tiene como propósito central demostrar si las macrorreglas mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021. La población estuvo conformada por 100 estudiantes, de los cuales 51 fueron considerados como muestra, obtenidos intencionalmente. El tipo de investigación fue cuantitativo y cuyo diseño de investigación fue cuasiexperimental. De la misma manera, las técnicas usadas la constituyen la experimentación y observación; y cuyo instrumento de medición fue el Test de comprensión lectora LJMM-1. En esa, línea los datos fueron procesados y contrastados con el SPSS 26, obteniéndose una “t” (p -valor $< ,000$); ($,000 < 0,05$); el resultado señala una mejora significativa de la comprensión lectora en estudiantes investigados. En consecuencia, se concluye: las macrorreglas mejoran significativamente la comprensión lectora de los estudiantes investigados.

Palabras clave: Macrorreglas, mejoran, comprensión lectora

Abstract

The main purpose of this study is to demonstrate whether macro-rules improve reading comprehension in sixth grade students of primary education at the Leoncio Prado de Paiján educational institution, 2021. The population consisted of 100 students, of which 51 were considered as a sample, obtained intentionally. The type of research was quantitative and whose research design was quasi-experimental. In the same way, the techniques used are made up of experimentation and observation; and whose measuring instrument was the LJMM-1 Reading Comprehension Test. In this line, the data were processed and contrasted with the SPSS 26, obtaining a “t” (p-value <, 000); (.000 <0.05); the result indicates a significant improvement in reading comprehension in the investigated students. Consequently, it is concluded: the macro rules significantly improve the reading comprehension of the investigated students.

Keywords: Macrorules-improve-reading comprehension

I. INTRODUCCIÓN

En el Panorama internacional, los resultados demostraron éxitos y avances de comprensión lectora solo en países del primer mundo, en la data recogida cada trienio desde hace veinte años, bajo la experiencia Internacional del Programa de evaluación de los estudiantes (PISA). En PISA (2018), sobresalió Macao con (523), China (554) y Singapur (548); en esta evaluación, Perú se ubica en el lugar 66 de 79 países, registrándose en el último puesto Filipinas con (340), (Loyola, 2018). Así, en PISA (2015), los países más destacados fueron alcanzados por Canadá (529), Hong Kong (526) y Singapur (534); el Perú se ubicó en el 67 de 72 países, el último país fue el Líbano con (346), (Pérez, 2016). En PISA (2012), la predominancia más destacada fue asiática, Shanghái (571), Hong Kong (546) y Singapur (542) (Sánchez, 2013).

En el Perú, los resultados muestrales y censales en los últimos años, orientados a la comprensión lectora como competencia en los educandos, han constituido un desafío para los docentes y una tarea por completar en el aula. Una evidencia lo confirmó la data de comprensión textual correspondiente a discentes de primaria, ubicados en cuarto de primaria, en la evaluación censal sobre logros o competencias en el (2019); un 34,6% llega a una escala satisfactoria; 35,3% se ubica en proceso; 25,1% en inicio; 4,9% inferior al inicio (Minedu, 2020). La prueba de naturaleza muestral efectuada, durante el (2018), en un análisis de los participantes se ubicaron en la escala siguiente: satisfactoriamente en el 34,8%; en proceso, 30,9%; 24,2%, en inicio; y 10,2%, debajo del inicio, (Minedu, 2019). En los resultados de la evaluación censal (2016), el 34,6% alcanzó el nivel satisfactorio; el 35,4% en proceso; en inicio 25,1%; debajo del inicio 4,8% (Minedu, 2018).

En Trujillo, los estudiantes de sexto grado experimentaron tres dificultades: escaso desarrollo de habilidades inferenciales para identificar ideas o datos implícitos, insuficiente interacción entre docente y estudiantes; indefinición de un criterio para tomar una posición, asociado a una situación real o supuesta (Valverde, 2019). Así mismo, las estrategias utilizadas no se encontraron basadas en reglas de inferencia (Rodríguez, 2018). Por otro lado, los

estudiantes de sexto en primaria vivenciaron falta de interés y atención, uso de estrategias, técnicas y vocabulario adecuado (Ballena y Palacios, 2017).

En la institución, Leoncio Prado de Paiján, en el 2021, los estudiantes que cursan sexto de primaria tuvieron inconvenientes, asociados a la comprensión lectora. En dimensión literal, escasamente, identifican el tipo de texto por su forma y formato; y la mayoría no ubican datos u hechos relevantes en los párrafos. En la dimensión inferencial, solo algunos estudiantes logran identificar el tema y la idea general; y casi todos no usan estrategias o macrorreglas para identificar los subtemas e ideas principales; así mismo no recuperan información de hechos o datos implícitos. Y en la dimensión crítica, toman una posición frente a una idea o situación, pero la argumentación no es consistente o coherente.

En este escenario, se formuló un problema de estudio, expresado en la siguiente interrogante: ¿En qué medida las macrorreglas mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021?

Así mismo este estudio tuvo su justificación en cinco premisas o razones: Desde el campo de la práctica pedagógica, los estudiantes de sexto de primaria, en la institución Leoncio Prado de Paiján, en su mayoría no lograron alcanzar el estándar de satisfacción, con respecto a los desempeños precisados de comprensión textual o de lectura para su grado y ciclo, correspondiente. En consecuencia, es un problema pendiente de solución para los maestros y estudiantes, en comunicación, como un espacio de enseñanza para mejorar el aprendizaje.

En el aspecto metodológico, las macrorreglas como estrategia se constituyen en una opción didáctica para los estudiantes con textos situacionales en forma y formatos de su contexto; los cuales sirvieron para una experiencia pionera en el área de comunicación.

Teóricamente, las macrorreglas se fundamentaron en la teoría del caos de Prigogine (2016); teoría de acción e interacción de Van Dijk (2012) y en el modelo interactivo de lectura de Rumelhart (2007) y Adams (2015). Por otro lado, la comprensión lectora, fue interpretada desde el pensamiento complejo

de Morin (2017); el modelo de competencias de Tobón y García (2018) y el modelo de desempeños de Anijovich (2016).

Así mismo, este estudio tuvo pertinencia con las metas de la Unesco y las políticas educativas del estado peruano; las cuales intentan revertir la situación de los desempeños de comprensión de textos en estudiantes peruanos en los últimos veinte años; pero sobre todo con los compromisos de gestión escolar de las instituciones educativas, específicamente con la retención de los estudiantes, anual e interanual.

Sin duda, el desarrollo de competencias, capacidades o logros de desempeños en comprensión lectora tiene una relevancia social; no solo porque se asegura un buen perfil de egreso en educación primaria o educación secundaria; sino porque los estudiantes se apropiarán de una herramienta estratégica para cumplir sus metas personales y académicas, para un oficio laboral o al término de una carrera universitaria.

En ese contexto, se asumió como objetivo general: Demostrar si las macrorreglas mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021. Para lo cual se ha previsto como objetivos específicos: a) Comprobar si las macrorreglas mejoran la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; b) Comprobar si las macrorreglas mejoran la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; c) Comprobar si las macrorreglas mejoran la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; y d) Comprobar si las macrorreglas mejoran la dimensión metacognición de la comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021.

En ese mismo sentido, se formuló la hipótesis general: Las macrorreglas mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021. De la misma manera, las hipótesis específicas fueron: a) Las

macrorreglas mejoran significativamente la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; b) Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; c) Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; y d) Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021.

Este estudio se encuentra inmerso en el proyecto de investigación del programa, cuya finalidad fue lograr la formación holística del estudiante, mediante la propuesta de una gestión estratégica para el aprendizaje y administración de la misma. En este marco, el macroproyecto presentado por el Dr. Manuel Angel Pérez Azahuanche se dirigió a fortalecer las habilidades académicas de los doctorandos, entendiendo en su aspecto ético con responsabilidad social en toda su dimensión; la cual se refleja en todas las instituciones educativas seleccionadas como áreas de investigación. Así mismo, se encuentra alineado con el objetivo estratégico 4 de la agenda 2030 del desarrollo sostenible: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (CEPAL, 2018, p. 27)

II. MARCO TEÓRICO

Este estudio tiene su antesala en estudios previos, relacionados a la comprensión lectora en educación básica en diferentes países del mundo, del Perú y la localidad de Trujillo.

En el panorama internacional, en España, Valencia, Rello (2017), en su tesis: Comprensión lectora a través de modelos interactivos; sustentada en Universitat Jaume para obtener el grado de doctorado, se realizó en una muestra de 148 estudiantes de sexto de primaria, con diseño cuasiexperimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y un test de Prolec-Se, para medir la comprensión lectora; en estudio se llegó a tres conclusiones significativas: a) Los estudiantes de primaria investigados antes del desarrollo de modelos interactivos manifestó una deficiencia en la comprensión lectora; b) El estudiante es protagonista de su propio lector; c) la generación de habilidades inferenciales permite adentrarse al contenido del texto; los modelos interactivos han tomado en cuenta, las características personales de los estudiantes. En México, específicamente en Sinaloa, Arredondo (2017), en su tesis: Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes del tercer periodo de educación primaria; defendida en la Universidad de Sinaloa para obtener el grado de doctorado, se realizó en una muestra de 85 estudiantes de quinto de primaria, con diseño cuasiexperimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y un cuestionario para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a tres conclusiones significativas: a) Las estrategias didácticas optimizaron la capacidad de identificar la información explícita; b) Las estrategias didácticas desarrollaron las habilidades de inferencia en los estudiantes; c) Los estudiantes intervenidos mostraron una mejora en su pensamiento crítico. En Chile, Gallego (2019), en su tesis: Comprensión lectora de educación básica; expuesta en la Universidad de Chile para obtener el grado de doctorado, se realizó en una muestra de 186 estudiantes de segundo a octavo año, con diseño cuasiexperimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y pruebas estandarizadas SIMCE para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a tres conclusiones significativas: a) El programa del Ministerio de Educación de Chile mejora las capacidades de comprensión, en tanto aumenta los grados escolares; b) El estudiante lector a

través de las inferencias podrá relacionar sus vivencias y experiencias con las encontradas en el texto; y c) La estrategia de autorregulación es la menos óptima en los estudiantes.

En el ámbito nacional, en Lambayeque, Rubio (2018), en su tesis: Estrategia metodológica para competencias de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria; sustentada en la Universidad César Vallejo para obtener el grado de doctorado, se realizó en una muestra de 100 estudiantes de tercer grado de primaria, con diseño cuasiexperimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y del test MR-1 , para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a tres conclusiones: a) Previo a la intervención con la estrategia metodológica, los estudiantes mostraron deficientes niveles de competencias de comprensión lectora en los estudiantes investigados; b) El desarrollo de la estrategia metodológica facilitó una mejora de las capacidades de competencias de comprensión lectora; c) Después de la intervención con la estrategia metodológica, los estudiantes mostraron mejorar los niveles de competencias de comprensión lectora en los estudiantes investigados. En San Martín, Angulo (2018), en su tesis: Estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria; defendida en la Universidad César Vallejo para obtener el grado de doctorado, se realizó en una muestra de 30 estudiantes de sexto grado de primaria, con diseño preexperimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y del test de lectura, para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a dos conclusiones: a) las estrategias de enseñanza mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria investigados; b) las estrategias de enseñanza mejoran las capacidades para recuperar e inferir información en los estudiantes de sexto grado. En Lima, Arenas (2016), en su tesis: Lecturas selectas para comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria; expuesta en la Universidad César Vallejo para obtener el grado de doctorado, realizado en una muestra de 60 estudiantes de tercer grado de primaria, con diseño cuasiexperimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y la prueba escrita, para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a dos conclusiones: a) El programa de Lecturas selectas mejora la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación

primaria investigados; b) El programa de Lecturas selectas mejora los niveles inferencial y criterial en los estudiantes investigados.

En el contexto local, Ávalo (2017) en su investigación: Estrategias cognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes del sexto de primaria; sustentada en la Universidad César Vallejo para obtener el grado de doctorado, realizado en una muestra de 45 estudiantes de sexto grado de primaria, con diseño experimental; en donde se empleó la técnica de observación directa y del test AM-1, para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a dos conclusiones: a) Las estrategias cognitivas mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria investigados; b) Las estrategias cognitivas mejoran la capacidad de inferencia en los estudiantes investigados. Así mismo, Príncipe (2016) en su investigación: Método de casos y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria; defendida en la Universidad Nacional de Trujillo para obtener el grado de doctorado, realizado en una muestra de 48 estudiantes de cuarto grado de primaria, con diseño experimental; en donde se empleó la técnica de observación experimental y del test de lectura, para medir la comprensión lectora; en estudio se arribaron a dos conclusiones: a) El Método de casos mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria; b) El Método de casos desarrolla esencialmente la capacidad de inferencias de textos narrativos y expositivos; c) El Método de casos influyen significativamente en habilidades de metacognición.

Las variables de estudio tienen su soporte teórico básico en cada una de ellas. Así, teóricamente, las macrorreglas se fundamenta en la teoría del caos de Prigogine (2017); teoría de acción e interacción de Van Dijk (2013) y en el modelo interactivo de lectura de Rumelhart (2013) y Adams (2015). Por otro lado, la comprensión lectora, será interpretada desde el pensamiento complejo de Morin (2017); el modelo de competencias de Tobón y García (2018) y el modelo de desempeños de Anijovich (2016).

En este estudio, la teoría del caos de Prigogine (2017) es un constructo epistemológico de las macrorreglas. Este autor percibe al mundo desde una premisa central: La realidad es ciclo continuo de desorden; pero también de orden. En este contexto, los hechos o eventos no son previsible y determinados; sino caótica: desorganización, azar e indeterminados. En ese sentido, nacen

nuevas estructuras, conocidas como disipativas; las cuales son superiores a las primeras. El observador no genera inestabilidad; ellas existen al margen del individuo; una evidencia es el clima. Los fenómenos o procesos de la realidad dependen de muchos factores; cualquier variación desencadena en los próximos días un gran cambio en otro punto de la tierra. En este constructo, los fenómenos de la realidad implican diferentes fases de caos y orden; las cuales no buscan describir estados de desorden; sino también explicar en qué condiciones se pasa uno de un estado a otro. Así mismo, en este constructo, la realidad es un sistema dinámico y abierto. En consecuencia, la comprensión lectora es un proceso de orden (macrorreglas o uso de reglas durante la comprensión de textos) y un desorden (inferencia infinita) de los significados de las oraciones y párrafos, en tanto se desarrolla habilidades metacognitivas.

La teoría de la acción e interacción de Van Dijk (2013) percibe al texto como un producto no solo lingüístico; sino social. Así, cuando una tarjeta se escribe “Feliz cumpleaños”, sin duda no solo es un hecho lingüístico, sino que expresa un carácter social; pues se corrobora una construcción semántica y sintácticamente organizada, y a la vez implica un deseo o emoción hacia otro. Un texto en sí, recoge intenciones y conlleva acciones, por ejemplo: desear, defender, felicitar y otros más; la cual se relaciona con el texto. Una propuesta de esta teoría supone dos sentidos en el texto. Primero, el propósito implica una acción del enunciador y segundo, una interacción, donde se espera una modificación de la conducta del interpretante expresada en una reacción. Por ejemplo, en la tarjeta de “Feliz cumpleaños” a quien se encuentra dirigido exige un gracias o un rechazo.

En la previsión del texto, el enunciador implica una hipótesis de acciones; las cuales expresan un determinado hecho. Si digo: “Voy a Magdalena de Cao”; esto implica una macroacción que determina un conjunto de acciones. Sin duda en las macroacciones se relaciona el propósito. La acción es un hacer controlable, intencionado e inconsciente, en el uso del texto; controlable porque direcciona el inicio, proceso y fin de las modificaciones; consciente en tanto es un estado de conocimiento; e intencionado porque persigue un propósito, (Van Dijk, 2013). Un componente básico de las acciones es el propósito. Sin embargo, no se debe confundir un propósito y una intención. Intención es la ejecución de hacer,

únicamente; mientras un propósito es lo que se puede lograr en la comunicación de un texto.

El modelo didáctico de las macrorreglas de Hernández y Quintero (2019) es una propuesta de interpretación de las reglas de comprensión esbozadas por Van Dijk (2013). En ese contexto, la comprensión es posible a través de la inferencia para organizar y reducir la información relevante de los textos.

Las macrorreglas son posibles en función a dos procesos: generalización y reducción de la información. La generalización implica la sustitución de conceptos por proposiciones generales o supraordenadas. La reducción supone la eliminación de la información en donde se destaca la información relevante. En ambos casos, estos procesos conducen al significado global del texto (Hernández y Quintero, 2019).

Para Van Dijk (2013), corroborada por Hernández y Quintero, (2019), permite discriminar que proposición es la más general y cuáles son los secundarios. Estas reglas son: selección, omisión, generalización y construcción. La regla de omisión es aquella que suprime o elimina información redundante o repetitiva; los cuales son proposiciones inherentes o casuales; los cuales son reemplazadas por una proposición general expresadas en una oración del texto; así, en la expresión: “El abuelo rompió la taza de porcelana cuando estaba tomando su lonche”; las cuales se implican tres proposiciones: (1) “El abuelo rompió la taza”; (2) La taza era de porcelana; y (3) “Tomaba su lonche”; en este caso se reduce: El abuelo rompió la taza.

La regla de selección propone escoger la proposición más global, expresada del texto; por ejemplo; (1) Luis se dirigió al paradero; (2) Subió al microbús; (3) se fue a su escuela; esta regla exige que la proposición seleccionada contenga a las otras proposiciones. En este caso, “se fue a su escuela”.

La regla de generalización propone sustituir a todas las proposiciones del texto, por la proposición más global expresada en el texto; la cual se encuentran contenidos en oraciones en forma explícita o implícita. Un ejemplo: (1) los estudiantes compran uvas; (2) los estudiantes compran fresas; (3) los estudiantes compran piñas. Sin duda pueden ser reemplazados por la expresión: Los estudiantes compran frutas. La generalización es adecuada, si la frase es sustituida abarca conceptualmente a las proposiciones.

La regla de construcción es sustituida por una nueva proposición; es decir, no es producto de una omisión o selección de las oraciones del texto. Sin embargo, existe una relación inherente de los conceptos contenidos en la secuencia de proposiciones, y todos forman un concepto general. Por ejemplo: “Voy al aula de la evaluación”, “Recibo un papel con preguntas”, “Contesto las preguntas”. Todas estas pueden ser reemplazadas por “Me someto a un examen”; esta frase conecta a todas las anteriores oraciones; la cual ha sido construida por el lector o interpretante.

Filosóficamente, la comprensión lectora se interpreta desde el pensamiento complejo de Morin (2019). Para ello, se centra en una premisa fundamental: la realidad es una interconexión. Una interconexión entre fenómenos, acciones, interacciones, incertidumbres, retroacciones y determinantes en el mundo. En ese sentido, su dinámica avanza ininterrumpidamente en una sucesión de orden, desorden y organización, en donde lo particular y múltiple se manifiestan.

Esta concepción se fundamenta en tres principios: Principio dialógico, principio hologramático y principio de recursividad. En el principio hologramático expresa que el todo está en la parte, y a su vez está en el todo. Así mismo, el principio dialógico sostiene que todo el ser, universo o realidad, cada objeto posee dos lógicas de elementos complementarios, antagónicas y contrarios. Finalmente, el principio de recursividad argumenta que las causas provocan efectos y a su vez, estos son causas de otros efectos. Un ejemplo en comprensión lectora se cumple estos tres principios.

La comprensión lectora es un proceso de interacción de dos elementos: lector y texto; los cuales son complementarios, antagónicas y contrarios, evidenciándose el principio dialógico. En el texto, el todo está en la parte (ideas) y a su vez, en las ideas (parte) se encuentra en el texto, es decir, con esto se demuestra el principio hologramático. En un texto, la intención del autor es la causa; y después de la experiencia de comprensión lectora, en el lector su estructura cognitiva ha sido reestructurado (efecto); en otras palabras, se cumple el principio de recursividad.

En consecuencia, la comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la

construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2018).

En el modelo interactivo de Adams (2015), la comprensión lectora es percibida como un proceso de decodificación del texto y reconstrucción de significado en forma mixta: ascendente y descendente (Rumelhart, 2013 y Adams, 2015).

El modelo ascendente de Goul, (2017) y Laberge y Samuel (2016), la comprensión lectora es interpretada como una reconstrucción y de codificación del texto, de abajo hacia arriba; de los conceptos de las palabras a las ideas del lector. En el modelo opuesto, modelo ascendente; es un proceso de reconstrucción del significado del texto, que va del conocimiento previo a la identificación de ideas en el texto (Goodman, 2016 y Smith, 2018).

Sin embargo, un tercer modelo de comprensión lectora lo constituye el modelo de construcción integrativa, propuesta por Kinstch (2018); el cual precisa el nexo donde se produce la comprensión, durante la lectura; en tanto es un proceso cognitivo. Este modelo parte de una tesis central: La comprensión es producto de una síntesis entre la representación textual y la representación situacional, cuyo núcleo se encuentra en la proposición básica del texto.

La construcción de la representación textual supone un proceso de inmersión doble: por un lado, a la microestructura o estructura superficial, en donde el lector tiene la tarea de reconocer la coherencia local del texto, específicamente del párrafo (identificar las relaciones lineales entre las proposiciones) con el propósito de acercarse al carácter semántico. Desde otro ángulo, incursionar en la naturaleza semántica de la macroestructura o estructura profunda del texto, con la finalidad de establecer la coherencia global del texto; de manera puntual implica identificar las relaciones de supraordinación o subordinación entre las ideas o proposiciones del texto.

Así mismo, la elaboración de la representación situacional consiste en lograr una imagen mental de lo expresado en las proposiciones del texto; el cual tiene conexión con el contenido del texto, el propósito es realizar una recreación del mundo físico, en el contexto más adecuado.

Una forma como diferenciar entre la representación textual y situacional, consiste en asociarlo con el nivel literal e inferencial, respectivamente. En otras palabras, la representación textual se aproxima al significado proposicional; en cambio el

otro, al significado implícito entre las proposiciones; reconstrucción de una nueva información nueva a partir de las proposiciones explícitas en el texto.

Es necesario delimitar, el lector durante la comprensión del texto más que lograr una representación textual y una representación situacional; es obtener una nueva representación como consecuencia de una interacción entre el proceso de ambas representaciones. En sentido, Van Dijk (2012) etiqueta al modelo mental como formas intensionales; los cuales se expresan en el sentido local y global de la coherencia del texto; los cuales se explicitan en las formas extensionales; los cuales aluden a un mundo posible.

Para ser concretos, el modelo de construcción integral supone estos niveles. La representación textual supone tres componentes: a) La proposición como elemento fundamental; b) La microestructura en donde se encuentra la coherencia local, en lenguaje chomskiano denominada estructura superficial; c) La macroestructura o llamada estructura profunda. Debe entenderse que la construcción o representación textual tiene como tarea previa la extracción de proposiciones del texto y cómo estas guardan relación con el sentido local y global del texto y discriminando su jerarquía.

Durante la lectura, uno ha ingresado a la construcción textual, cuando tiene la capacidad de identificar cada uno de los significados de las palabras en función al entorno verbal. De manera precisa, una proposición se encuentra conformada por un predicado más argumentos. En ese afán, de ir reconstruyendo el significado del texto, se debe tener en cuenta que cada predicado, expresa sus propias características semánticas; las cuales originan un tipo y número de argumentos. En ese contexto, existen dos condiciones básicas para que se considere una auténtica proposición: a) la información tácitamente en el texto recoge datos del predicado y sus respectivos argumentos; b) el lector debe ejecutar sus habilidades inferenciales para obtener los argumentos, cuando el predicado no se encuentra en forma explícita.

En los párrafos, existen secuencias de oraciones con proposiciones complejas; las cuales dan fluidez y consistencia al discurso. Según Kinstch (2018), dentro de ellas, existen una proposición básica o nuclear; la cual representa la idea principal del párrafo o la idea general del texto. Esta proposición es supraordinada, pues abarca a otros, predicados, argumentos o proposiciones.

En consecuencia, la enseñanza de las macrorreglas debe centrarse en las reglas de generalización y construcción; pues estas se centran en inferir ideas implícitas cuando el predicado o los sujetos se encuentran, en forma implícita; y con mayor exigencia, si se trata de modelar la regla de construcción, la inferencia es un desafío mayor para los estudiantes en los últimos grados de la educación básica, específicamente en el área de comunicación. Sin duda, el profesor de primaria juega un rol fundamental para formar los futuros lectores expertos y modelar con textos reales, el desarrollo del nivel inferencial, crítica y metacognición como mecanismos para la mejora continua de una comprensión en textos escolares. Desde el modelo de competencia curricular, propuesto por Tobón y García (2018), se sostiene: la competencia es la facultad de realizar una tarea o acciones, de una manera idónea y ética. En ese marco, la idónea supone que las acciones se realizan con estándares de calidad; los cuales se corroboran en un conjunto de desempeños de los estudiantes. Con respecto al marco conceptual, de ambas variables, se expone lo siguiente:

Las macrorreglas es una secuencia didáctica comunicativa para identificar las ideas del texto, asociadas a la acción e interacción con el contexto (Prigogine, 2017; Van Dijk, 2013; y Hernández y Quintero, 2019)

Así, las dimensiones de las macrorreglas son cinco. La dimensión de lectura inicial es primera fase de las macrorreglas y consiste analizar el texto con la finalidad de lograr en los estudiantes la capacidad de recuperar o reconstruir el significado de expresiones o palabras del texto. Esta fase supone realizar la lectura textual; divide el texto en párrafos y luego en oraciones; e infiere el significado de expresiones o palabras en colaboración con los estudiantes.

La dimensión de apropiación y análisis reflexivo de las reglas es la fase donde el docente en interacción dialógica explica cómo, cuándo y por qué utilizar las macrorreglas. Supone tres procedimientos: Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo; explica utilizar las macrorreglas; y demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.

La dimensión asistida es la fase donde el docente desarrolla actividades de aprendizaje cooperativo o de acompañamiento con los estudiantes, orientados a utilizar las macrorreglas en forma óptima. Esta fase abarca tres pasos: modela una macrorregla seleccionada virtualmente; discrimina los criterios cuando se

aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.

La dimensión práctica independiente es la fase autónoma donde los estudiantes identifican el tema, ideas y propósito del texto sin ayuda. Esta fase implica: reciben los estudiantes un texto nuevo; utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e identifican la idea, tema y propósito del texto.

La dimensión evaluación formativa es la fase donde se verifican el logro de la competencia de comprensión lectora mediante la retroalimentación. Esta fase implica tres pasos: Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; el docente induce a descubrir el error y una estrategia de solución, al estudiante; el docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes.

Sin duda la comprensión lectora aumenta con la edad y el grado de estudios en educación primaria, como lo demuestran los estudios en Brasil (Martins & Capellini, 2021). Así mismo, estudios de intervención de alfabetización o comprensión lectora en estudiantes de primer y segundo grado de primaria, evidencia que mejoraron en vocabulario y escritura (Kim, Reylea, Burkahuser & Scherer, 2021).

Otros estudios revelan en Alemania una diferencia en los desempeños de comprensión lectora en escuela primaria, a favor de las niñas, con respecto a los niños; evidenciado por un mayor autoconcepto, automotivación y rendimiento en el procesamiento de textos para su nivel (Hoya, 2021).

Así mismo, la comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2018). La comprensión lectora abarca 4 aspectos: dimensión literal, dimensión inferencial, dimensión crítica y dimensión metacognición (Geramipour, 2021).

La metacognición desde su sentido etimológico significa ir más allá del tiempo y espacio del conocimiento (Paba y Sánchez, 2017). Sin embargo, la palabra metacognición fue usada por primera vez por el psicólogo Flavell (2018). AntoniJevi y Chadwick (2018) consideran que la conciencia sobre los procesos

mentales supone metacognición; es decir, control sobre el pensamiento y el lenguaje. Baker y Brown (2018) explican que la metacognición está constituido por cuatro elementos: Propósito de aprendizaje, autorregulación, conocimiento de procesos y conocimiento de sí mismo.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación asume teóricamente una posición integradora, con respecto a la metacognición; la cual corresponde al enfoque de Piaget (2010) y Vigostky (2018). Para Piaget (2010), el pensamiento es una construcción individual, producto de la adaptación de estructuras cognoscitivas; en cambio, para Vigostky (2018), la conciencia es un producto de interacción social entre los seres humanos y el entorno. En consecuencia, la metacognición es uno de los mejores predictores, para el desarrollo de las competencias en comprensión lectora (García-Martín, 2015; Lenon, 2016; y Hoyle, 2015)

Los componentes esenciales de la metacognición son dos: conocimientos de los procesos cognitivos y regulación de los procesos cognitivos (Hernández, & Camargo, 2017). Los conocimientos de los procesos cognitivos se logran cuando el individuo identifica y diferencia los procesos cognitivos (Martí, 2017). Este conocimiento se adquiere por interacción de personas, estrategias y tareas. Así, el conocimiento de personas corresponde al conocimiento de los demás y de sí mismo (Otake, 2016); el conocimiento de las tareas es conocimiento de las dificultades y propósito que exige las condiciones de las tareas (Gutiérrez, 2018); y el conocimiento de las estrategias implica conocer cómo su uso permite lograr propósitos (Ugatextea, 2017). La regulación implica como direccionar las estrategias para lograr los objetivos; estos son el monitoreo, planificación y evaluación.

Entre comprensión lectora y metacognición se establece una relación de inclusión. La comprensión lectora abarca un proceso complejo de comprensión de textos y metacognición. La comprensión textual implica una representación mental y proposicional; la representación mental supone que conforme se lee, en la consciencia aparecen imágenes de los objetos, es decir, el lector hace uso de estrategias perceptuales. La proposicional abarca la capacidad de representar conceptos de primer orden, correspondientes a cada término, signo o palabra (uso de estrategias lingüísticas), pero también conceptos de segundo

orden; es decir, ideas con estructura de sujeto y predicado (estrategias cognitivas).

Sin embargo, en todo el proceso de la comprensión lectora se encuentra la metacognición, expresado en los procesos de metacompreensión; es decir, las estrategias desarrolladas por el intérprete o lector para entender el texto y tener control sobre ellas (Brown, 2017); vistas del modelo autopoyético la metacognición en el campo de la comprensión lectora implica un constructo ternario: toma de consciencia, control y autopoiesis (Mayor, Suengas y Gonzales, 2018). Estos procesos están conformados por la autorregulación y el uso consciente; y abarcan la planificación, supervisión y evaluación.

La planificación de la comprensión lectora en tanto proceso metacognitivo, consiste en examinarse, si posee conocimientos previos relacionados al tema del texto; prevé los objetivos de lectura; revisa la información conocida comparándola con la información nueva y selecciona las estrategias cognitivas y materiales. La supervisión implica la comprobación de las estrategias durante la lectura; preguntarse si se está logrando los objetivos, detectar las dificultades y cómo las puede superar. La evaluación supone lograr un balance de lo comprendido y si las estrategias cognitivas son efectivas o no.

La dimensión literal es la capacidad de localizar y recuperar información y datos expresos en el texto. Esta implica desarrollar cuatro habilidades: identifica los datos en el texto, explícitamente; organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto; identifica personajes en principales y secundarios; diferencia escenarios; y discrimina información relevante.

La dimensión inferencial es la capacidad de recuperar información implícita como tema, idea o propósito del texto. Esta capacidad implica cuatro habilidades: deduce la forma o formato del texto; induce el tema y subtema; deduce la idea general implícita; deduce la idea principal implícita; e identifica el mensaje del autor del texto (Navarro, 2015).

La dimensión crítica es la capacidad de tomar una posición, en forma de argumentar, relacionando el texto con el entorno. Esta capacidad implica cuatro habilidades: expresa una posición a favor; expresa una posición en contra;

argumenta una idea; relaciona el contenido con su entorno y comenta un hecho (Maestro, 2020).

La dimensión metacognición es la capacidad de reflexionar sobre la planificación, control y evaluación de los procesos de comprensión lectora desarrollada en el texto (Ríos, 2017). Implica cuatro pasos: evalúa si el propósito de la lectura se logró; revisa el tema en función a las reglas; revisa la idea general según las reglas; revisa la idea principal según la intención del texto en función a la idea general (Pinzas, 2018 y Pinzas, 2017)

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación:

Esta investigación, por el modo de aproximarse al objeto de estudio, se ha constituido en una investigación cuantitativa, porque se orientó a lograr un conocimiento, mediante la valoración de fenómenos, expresados en datos estadísticos o cantidades numéricas (Hernández y Mendoza, 2020); en este caso, el fenómeno es la comprensión lectora, en los estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paján, 2021.

Así mismo, la investigación fue aplicada porque su objetivo fue utilizar los conocimientos para resolver un problema concreto: dificultades en la comprensión lectora en los estudiantes investigados (Sánchez y Reyes, 2020).

3.1.2 Diseño de investigación:

El estudio presenta un diseño cuasiexperimental con pretest y postest en grupos no equivalentes, y con manipulación de una variable para analizar su efecto en otra, características atribuidas para este diseño, según Sánchez y Reyes (2020), En el estudio se utilizó el diseño cuasiexperimental con pretest y postest, en los cuales se emplearon dos grupos no equivalente en donde se controló las macrorreglas. De la misma manera, abarcó tres momentos: el primero, implica la medición de la variable de estudio: comprensión lectora, a través de un pretest, administrado virtualmente mediante formulario de Google Meet; Segundo, ejecución de las macrorreglas. Tercero, medición nueva de la variable: comprensión lectora.

Gráficamente, el diseño cuasiexperimental con pretest y postest, tiene la siguiente representación:



Convencionalmente, el significado de los símbolos del esquema seleccionado, en este estudio es: GE, grupo experimental; GC, grupo control; así mismo, las líneas (-----) representan que el control fue únicamente sobre las macrorreglas; en otras palabras, el investigador selecciona cómo, cuándo y con quién desarrollar una estrategia; pero no en las variables extrañas o intervinientes; (—), significa ausencia del estímulo; O₁ y O₂ , observación de la comprensión lectora del pretest del grupo experimental y control, respectivamente; y finalmente, O₃ y O₄ , significa observación de la comprensión lectora del postest del grupo experimental y control, respectivamente

3.2. Variables y operacionalización

3.2.1 Variables

Variable independiente: Las macrorreglas

Dimensión 1: Lectura inicial

Dimensión 2: Apropiación y análisis reflexivo de las reglas

Dimensión 3: Práctica asistida

Dimensión 4: Práctica independiente

Dimensión 5: Evaluación formativa

Variable dependiente: Comprensión lectora

Dimensión 1: Literal

Dimensión 2: Inferencial

Dimensión 3: Crítica

Dimensión 4: Metacognición

3.2.2 Operacionalización

Variable independiente: Las macrorreglas

Definición conceptual

Las macrorreglas es una secuencia didáctica comunicativa para identificar las ideas del texto, asociadas a la acción e interacción con el contexto (Prigogine, 2017; Van Dijk, 2013; y Hernández y Quintero, 2019) (Anexo 1)

Definición operacional

Para controlar las macrorreglas o secuencia para identificar ideas, se realizará mediante una lista de cotejo, con 15 ítems, considerando cinco dimensiones: Lectura inicial, apropiación y análisis reflexivo de las reglas, práctica asistida, práctica independiente y evaluación formativa, escala total, escala por dimensiones y respectivos indicadores.

Variable dependiente: Comprensión lectora

Definición conceptual

Comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2010) (Anexo 2)

Definición operacional

Para medir la comprensión lectora se realizará mediante un test-LJMM-1, con 20 ítems, considerando cuatro dimensiones: Literal, inferencial, crítica y metacognición, escala total, escala por dimensiones y respectivos indicadores.

Indicadores:

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores	Escala
Las macrorreglas	Lectura inicial	<ul style="list-style-type: none">– Realiza la lectura textual.– Divide el texto en párrafos y luego en oraciones.– Infiere el significado de expresiones o palabras en colaboración con los estudiantes.	Escala ordinal
	Apropiación y análisis reflexivo de las reglas	<ul style="list-style-type: none">– Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo.– Explica la R1, R2 y R3 de las macrorreglas.– Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	
	Práctica asistida	<ul style="list-style-type: none">– Modela una macrorregla seleccionada virtualmente.– Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada, en estudiantes.– Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	
	Práctica independiente	<ul style="list-style-type: none">– Reciben los estudiantes un texto nuevo.– Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual.– Identifican la idea, tema y propósito del texto.	
	Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none">– Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto.– El docente induce a descubrir el error y una estrategia de solución, al estudiante.– El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes.	

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores
Comprensión lectora	Literal	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica los datos en el texto, explícitamente. – Organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto. – Identifica personajes en principales y secundarios. – Diferencia escenarios. – Discrimina información relevante.
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> – Deduce la forma o formato del texto. – Induce el tema y subtema. – Deduce la idea general implícita. – Deduce la idea principal implícita. – Identifica el mensaje del autor del texto.
	Crítica	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa una posición a favor. – Expresa una posición en contra. – Argumenta una idea. – Relaciona el contenido con su entorno. – Comenta un hecho.
	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> – Formula una interrogante sobre el propósito de la lectura – Revisa el tema en función a las reglas. – Revisa la idea general según las reglas. – Revisa la idea principal según las reglas – Revisa la intención del texto en función a la idea general.

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

3.3.1. Población

En esta investigación, la población de estudio u objetivo abarcó a todos los estudiantes de sexto grado de educación primaria, registrados digitalmente en el SIAGIE, en el 2021; los cuales ascienden a cien (100) estudiantes (Ver Tabla 3).

Tabla 1 Población de los estudiantes del sexto grado Paiján, 2021

Estudiantes Aula	Sexo		Total Parcial
	H	M	
6 "A"	12	13	25
6 "B"	12	14	26
6 "C"	11	13	24
6 "D"	14	11	25
Total general			100

Nota Matrícula registrada en el SIAGIE, 2021

3.3.2. Muestra

En estudio, el tamaño de la muestra estuvo conformada por 51 estudiantes de sexto grado de primaria en la institución Leoncio Prado de Paiján, 2021. Así mismo, estuvo constituido en 25 estudiantes en el grupo experimental, y 26 estudiantes para el grupo control.

Tabla 2 *Muestra de los estudiantes del sexto grado Paiján, 2021*

Estudiantes Aula	Sexo		Total Parcial
	H	M	
Grupo experimental 6 "A"	12	13	25
Grupo control 6 "B"	12	14	26
Total general			51

Nota *Matrícula registrada en el SIAGIE, 2021*

La selección de los sujetos o unidades de estudio fueron rechazados o aceptados en función a dos criterios: uno de inclusión y otra de exclusión. Con respecto a los criterios de inclusión para conformar la muestra son tres: a) Asistencia al 80%, b) No encontrarse dentro del grupo de no repetir y c) Participar de las macrorreglas. En cambio, en los criterios de exclusión, serán: a) No haber sido promovido en comunicación; b) Tener 20% de inasistencia; y c) expresar voluntariamente al investigador, la voluntad de no participar.

3.3.3. Muestreo

El muestreo se realizó mediante el uso de la técnica no probabilística de tipo intencional; correspondiente específicamente al criterio de juicio, (Ver Tabla 4).

3.3.4. Unidad de análisis

En esta investigación, la unidad de estudio fue considerada los estudiantes de sexto grado de primaria, perteneciente a la institución Leoncio Prado. Sin embargo, la unidad de análisis fue cada una de las cuatro dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, crítica y metacognición

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas seleccionadas y aplicadas, correspondieron a la observación y experimentación, para realizar el control y medición de las variables, en los estudiantes considerados como muestra de estudio de la institución de Paján.

La observación directa será utilizada, cuando se ejecutó las macrorreglas, en los estudiantes del grupo experimental, en la institución Leoncio Prado; en cambio, la técnica de la experimentación; la cual en la literatura de metodología de la investigación, es identificada y clasificada como observación experimental; esta situación se realizará dos veces, tanto en el pretest como postest, en los dos grupos para medir el nivel de comprensión lectora, en los estudiantes de la institución mencionada, considerada muestra de estudio.

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

En esta investigación experimental, la información se recogió en dos instrumentos: Ficha de observación (Anexo 1) y Test de comprensión-LJMM-1, elaborado por el Mg. Luis José Mendoza Moreno. En este contexto, la ficha de observación directa se dirigirá a controlar las macrorreglas; en otras palabras, chequear el cumplimiento de las fases y procedimientos, en los estudiantes; los cuales constituirán parte del grupo experimental.

El Test de comprensión LJMM-1 recogerá información correspondiente al nivel en comprensión lectora, en los estudiantes de la institución Leoncio Prado; en ambos grupos, antes y después de las macrorreglas. El Test de comprensión-LJMM-1 implicará cuatro dimensiones, cinco indicadores por dimensión y veinte ítems. Así mismo, su administración comprenderá 60 minutos. De la misma manera, el Test de comprensión LJMM-1 asumirá dos roles: pretest y postest. El rango total es de (0-20); mientras los rangos por dimensión (0-5), cada ítem tendrá un valor de puntuación de 1 (respuesta correcta) y 0 (respuesta incorrecta)

3.5. Procedimientos

Los pasos previstos en este estudio fueron:

- a. Elaborar el Test de comprensión LJMM-1 para medir la comprensión lectora.
- b. Realizar la validación y confiabilidad del Test de comprensión LJMM-1.
- c. Aplicar en ambos grupos, el pretest.
- d. Desarrollar las macrorreglas, específicamente, en el grupo experimental.
- e. Aplicar en ambos grupos, el postest.

3.6. Método de análisis de datos

El análisis de datos se realizó bajo la siguiente ruta:

- a. Organizar una matriz de datos.
- b. Calcular en el grupo control y experimental la normalidad.
- c. Seleccionar la prueba de hipótesis en función a los resultados de la prueba Shapiro-Wilk, pues ($n < 50$), en ambas situaciones de los grupos de estudio.
- d. Contrastar la hipótesis según los resultados de la prueba U-Mann Whitney
- e. Redactar la discusión y conclusiones.

3.7. Aspectos éticos

Esta investigación se realizó en el marco ético y jurídico nacional e internacional. En consecuencia, se respetó los derechos del autor, según el D.L. 822; esta situación implicó citar y referenciar libros y autores. Así mismo, se decidió conservar los recursos naturales, manteniendo un equilibrio con las necesidades económicas y sociales, desde el principio de sostenibilidad, respetando la Ley General 28611.

De la misma manera, se respetó la voluntad de participación de los sujetos investigados, para ello se cursó una carta de consentimiento informando a sus padres, en el marco de la Ley 27815, para participar del estudio experimental de las macrorreglas y la resolución de pretest y postest de comprensión LJMM-1.

En coherencia con la política educativa universitaria, se consideró las normas internas de la Universidad César Vallejo, correspondiente al código de ética, en su artículo 2° y línea de acción 02: Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados de comprensión lectora

Tabla 3

Resultados del pretest y postest de comprensión lectora

Test Grupo	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [0-10]	12	46.15	10	40	9	34.62	0	0
Proceso [11-13]	14	53.85	12	48	16	61.54	1	4
Logro esperado [14-16]	0	0	3	12	1	3.85	17	68
Logro destacado [17-20]	0	0	0	0	0	0.00	7	28
Total	26	100	25	100	26	100	25	100

Nota Pretest y postest LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución Leoncio Prado, 2021

Descripción

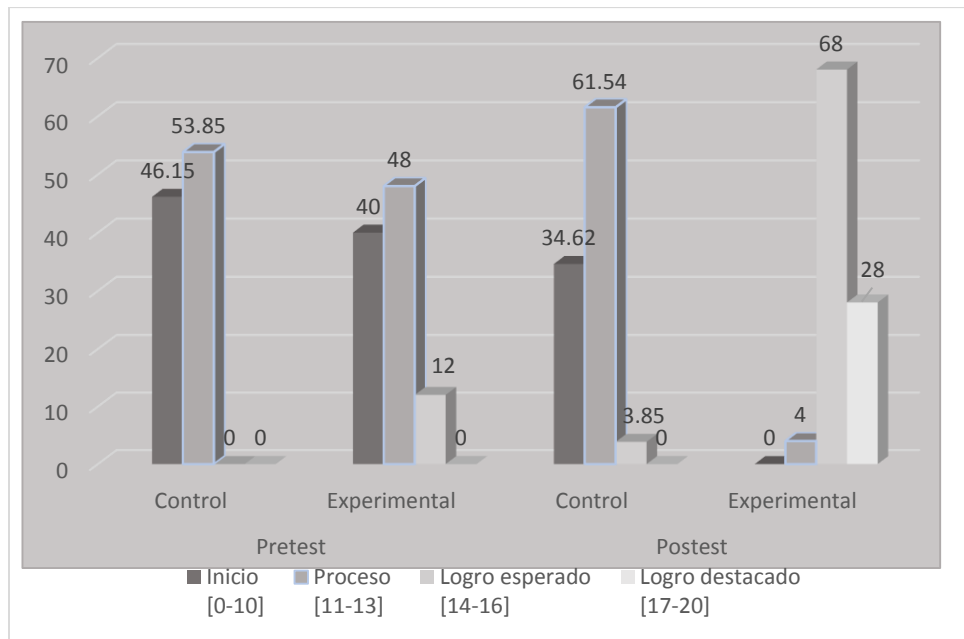
En la tabla 3, se evidencia diferencias en el grupo blanco o control, en comparación con el grupo intervenido o experimental, referido a la comprensión de los textos.

Así, en el pretest, la mayoría de estudiantes del grupo control 53,85% (14) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 46,15% (12), en el nivel de inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 48% (12) alcanzan el nivel proceso, en cambio la menor frecuencia porcentual 12% (3) de una totalidad de 25.

Por otro lado, en el postest, la mayoría de estudiantes del grupo control 61,54% (16) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 3,85% (1), en el nivel logro esperado. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 68% (17) alcanzan el nivel logro esperado, en cambio la menor frecuencia porcentual 4% (1), se ubica en el nivel proceso de una totalidad de 25.

Figura 1

Resultados del pretest y postest de comprensión lectora



Nota *Tabla 1*

Tabla 4*Resultados del pretest y postest de la dimensión literal de comprensión lectora*

Test Grupo	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [0-2]	3	11.54	4	16	4	15.38	0	0
Proceso [3]	16	61.54	17	68	12	46.15	5	20
Logro esperado [4]	5	19	3	12	8	30.77	14	56
Logro destacado [5]	2	8	1	4	2	7.69	6	24
Total	26	100	25	100	26	100	25	100

Nota Pretest y postest- LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución Leoncio Prado, 2021

Descripción

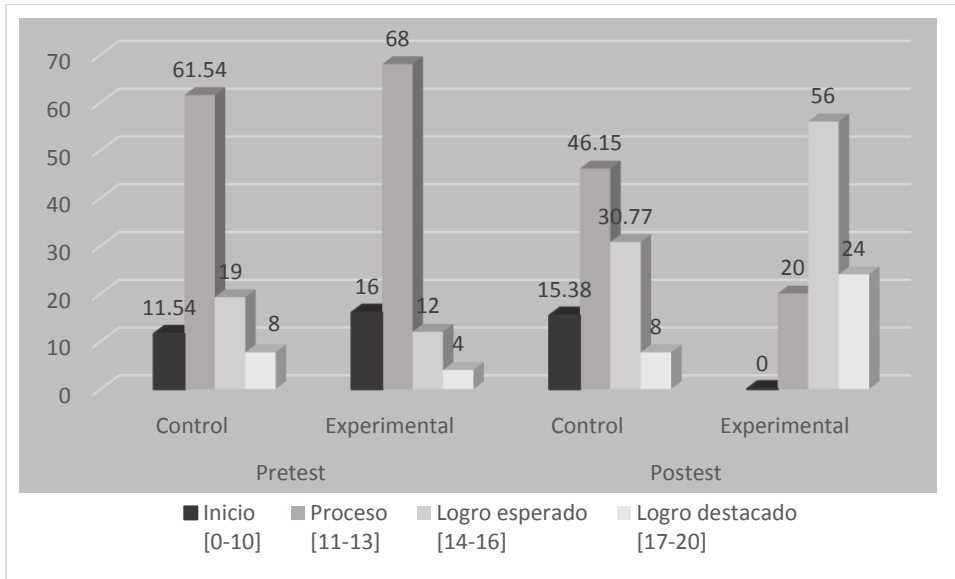
En la tabla 4, se evidencia diferencias en el grupo blanco o control, en comparación con el grupo intervenido o experimental, referido a la comprensión de los textos, en su aspecto literal.

Así, en el pretest, la mayoría de estudiantes del grupo control 61,54% (16) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 11,54% (3), en el nivel de inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 68% (17) alcanzan el nivel proceso, en cambio la menor frecuencia porcentual 16% (4), se ubica en el nivel inicio de una totalidad de 25.

Por otro lado, en el postest, la mayoría de estudiantes del grupo control 46,15% (12) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 15,38% (4), en el nivel inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 56% (14) alcanzan el nivel logro esperado, en cambio la menor frecuencia porcentual 20% (5), se ubican en el nivel proceso de una totalidad de 25.

Figura 2

Resultados del pretest y postest de la dimensión literal de comprensión lectora



Nota Tabla 2

Tabla 5*Resultados del pretest y postest de la dimensión inferencial de comprensión lectora*

Test Grupo	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [0-2]	5	19.23	7	28	7	26.92	2	8
Proceso [3]	18	69.23	15	60	13	50.00	8	32
Logro esperado [4]	3	12	3	12	6	23.08	12	48
Logro destacado [5]	0	0	0	0	0	0.00	3	12
Total	26	100	25	100	26	100	25	100

Nota Test Pretest y postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución Leoncio Prado, 2021

Descripción

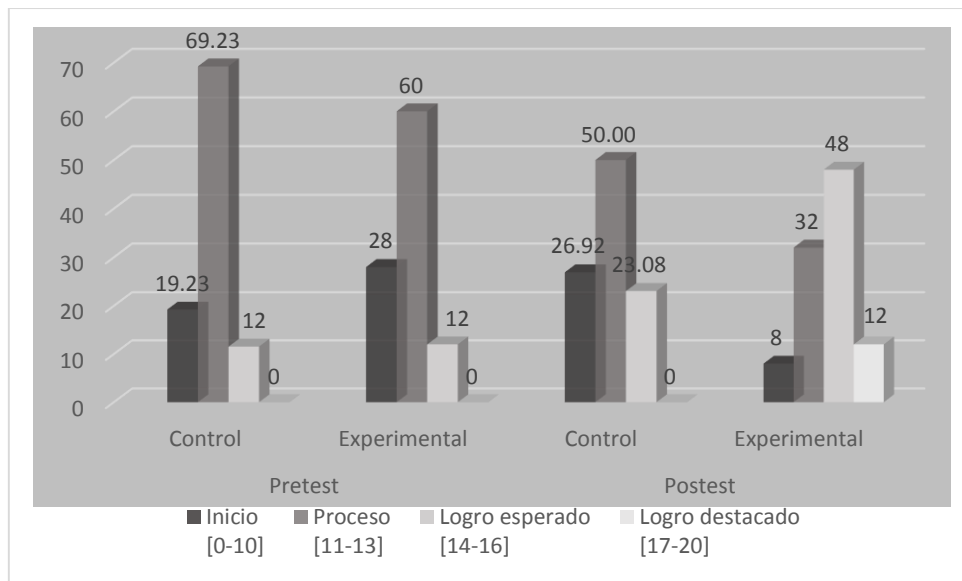
En la tabla 5, se evidencia diferencias en el grupo blanco o control, en comparación con el grupo intervenido o experimental, referido a la comprensión de los textos, en su aspecto inferencial.

Así, en el pretest, la mayoría de estudiantes del grupo control 69,23% (18) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 19, 23% (5), en el nivel inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 60% (15) alcanzan el nivel proceso, en cambio la menor frecuencia porcentual 28% (7), se ubica en el nivel inicio de una totalidad de 25.

Por otro lado, en el postest, la mayoría de estudiantes del grupo control 50% (13) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 26,92% (4), en el nivel inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 48% (12) alcanzan el nivel logro esperado, en cambio la menor frecuencia porcentual 12% (3), se ubican en el nivel proceso de una totalidad de 25.

Figura 3

Resultados del pretest y postest de la dimensión inferencial de comprensión lectora



Nota *Tabla 5*

Tabla 6*Resultados del pretest y postest de la dimensión crítica de comprensión lectora*

Test Grupo	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [0-2]	10	38.46	10	40	12	46.15	0	0
Proceso [3]	14	53.85	13	52	13	50.00	3	12
Logro esperado [4]	2	8	2	8	1	3.85	10	40
Logro destacado [5]	0	0	0	0	0	0.00	12	48
Total	26	100	25	100	26	100	25	100

Nota Pretest y postest- LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución Leoncio Prado, 2021

Descripción

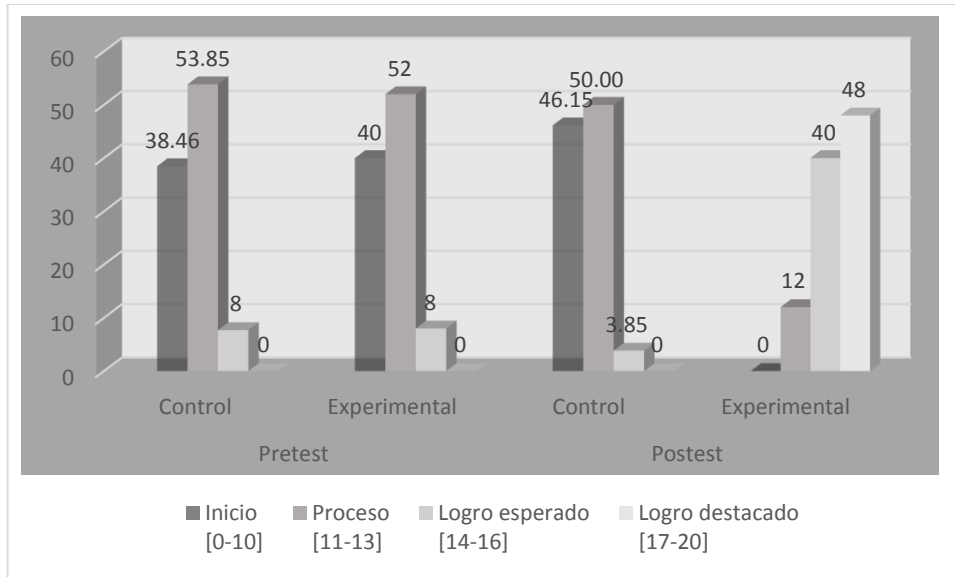
En la tabla 6, se evidencia diferencias en el grupo blanco o control, en comparación con el grupo intervenido o experimental, referido a la comprensión de los textos, en su aspecto crítico.

Así, en el pretest, la mayoría de estudiantes del grupo control 53,85% (14) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 38,46% (10), en el nivel inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 52% (13) alcanzan el nivel proceso, en cambio la menor frecuencia porcentual 40% (10), se ubica en el nivel inicio de una totalidad de 25.

Por otro lado, en el postest, la mayoría de estudiantes del grupo control 50% (13) de un total (26) se ubica en el nivel proceso y menor 46,15% (12), en el nivel inicio. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 48% (12) alcanzan el nivel logro destacado, en cambio la menor frecuencia porcentual 40% (10), se ubican en el nivel logro esperado de una totalidad de 25.

Figura 4

Resultados del pretest y postest de la dimensión crítica de comprensión lectora



Nota Tabla 6

Tabla 7*Resultados del pretest y postest de la dimensión metacognición de comprensión lectora*

Test Grupo	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Niveles	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [0-2]	17	65.38	15	60	15	57.69	0	0
Proceso [3]	9	34.62	10	40	11	42.31	6	24
Logro esperado [4]	0	0	0	0	0	0.00	13	52
Logro destacado [5]	0	0	0	0	0	0.00	6	24
Total	26	100	25	100	26	100	25	100

Nota Pretest y postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución Leoncio Prado, 2021

Descripción

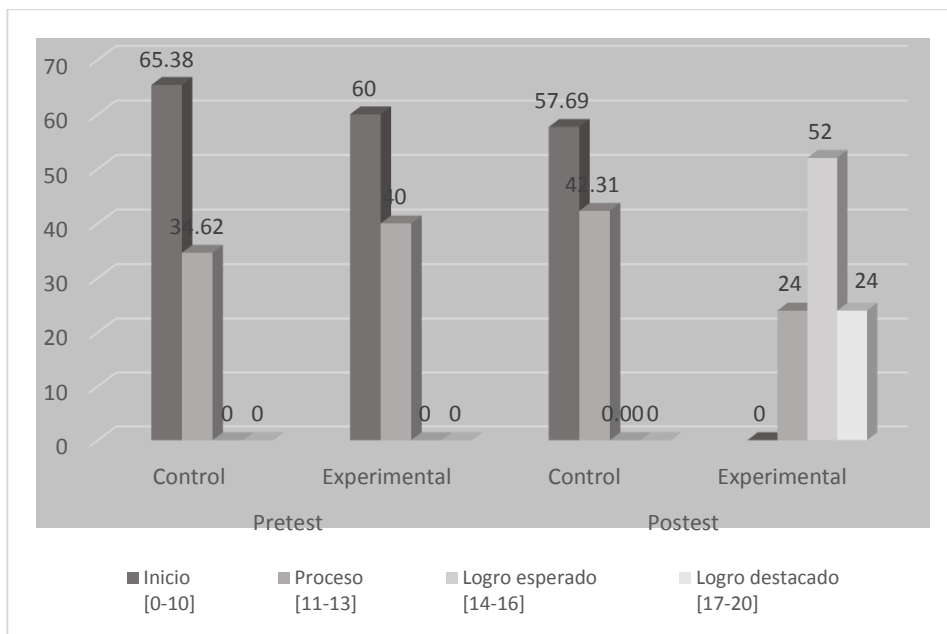
En la tabla 7, se evidencia diferencias en el grupo blanco o control, en comparación con el grupo intervenido o experimental, referido a la comprensión de los textos, en su aspecto metacognitivo.

Así, en el pretest, la mayoría de estudiantes del grupo control 65,38% (17) de un total (26) se ubica en el nivel inicio y menor 34, 62% (9), en el nivel proceso. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 60% (15) alcanzan el nivel inicio, en cambio la menor frecuencia porcentual 40% (10), se ubica en el nivel proceso de una totalidad de 25.

Por otro lado, en el postest, la mayoría de estudiantes del grupo control 57,69% (15) de un total (26) se ubica en el nivel inicio y menor 42,31% (11), en el nivel proceso. De la misma manera, en el grupo intervenido o experimental, la mayor cantidad de estudiantes 52% (13) alcanzan el nivel logro destacado, en cambio la menor frecuencia porcentual 24% (6), se ubican en el nivel logro destacado de una totalidad de 25.

Figura 5

Resultados del pretest y postest de la dimensión metacognición de comprensión lectora



Nota Tabla 7

4.2. Análisis de normalidad de la muestra

4.2.1 Normalidad para muestras independientes de estudio

El análisis de la normalidad se realizó a partir de dos hipótesis:

H_0 = Las puntuaciones tiene una distribución normal.

H_1 = Las puntuaciones no tiene una distribución normal.

Para rechazar la hipótesis nula (H_0), el criterio es ($p < 0,05$); y para aceptar la hipótesis nula (H_0), el criterio es ($p \geq 0,05$).

Tabla 8

Resultados de prueba de normalidad para muestras independientes de estudio

Grupo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Distribución normal
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
PRE D1 Literal	Experimental	0.364	25	0.000	0.760	25	0.000	No
	Control	0.349	26	0.000	0.806	26	0.000	No
PRE D2 Inferencial	Experimental	0.321	25	0.000	0.776	25	0.000	No
	Control	0.362	26	0.000	0.733	26	0.000	No
PRE D3 Crítico	Experimental	0.295	25	0.000	0.766	25	0.000	No
	Control	0.306	26	0.000	0.763	26	0.000	No
PRE D4 Metacognición	Experimental	0.388	25	0.000	0.625	25	0.000	No
	Control	0.263	26	0.000	0.798	26	0.000	No
Pretest comprensión lectora	Experimental	0.184	25	0.028	0.930	25	0.085	Sí
	Control	0.254	26	0.000	0.862	26	0.002	No
POS D1 Literal	Experimental	0.284	25	0.000	0.801	25	0.000	No
	Control	0.259	26	0.000	0.873	26	0.004	No
POS D2 Inferencial	Experimental	0.272	25	0.000	0.867	25	0.004	No
	Control	0.252	26	0.000	0.811	26	0.000	No
POS D3 Crítico	Experimental	0.300	25	0.000	0.767	25	0.000	No
	Control	0.299	26	0.000	0.824	26	0.000	No
POS D4 Metacognición	Experimental	0.260	25	0.000	0.810	25	0.000	No
	Control	0.286	26	0.000	0.762	26	0.000	No
Postest comprensión lectora	Experimental	0.230	25	0.001	0.923	25	0.060	SÍ
	Control	0.165	26	0.067	0.944	26	0.164	Sí

Nota Pretest y postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria en la Institución Leoncio Prado, 2021

Interpretación

Los resultados de las pruebas de normalidad K-S (Kolmogorov Smirnov-Shapiro Wilk, en la Tabla 8, referidas a un número de estudiantes del grupo control (n=26) y experimental (n=25), menores a 50 en ambos casos, (n<50), en función a los resultados del pretest y postest de comprensión lectora y sus dimensiones, tiene una distribución distinta a la normal, con excepción del postest de comprensión lectora.

4.3. Contrastación de hipótesis

4.3.1 Hipótesis general

H_i = Las macrorreglas mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paján 2021, ($\alpha=0,05$).

H_0 = Las macrorreglas no mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paján 2021, ($\alpha=0,05$).

4.3.1.1 Prueba de equivalencia de grupos del pretest y postest

La equivalencia del grupo control y experimental se comparará en el pretest, empleando la “U” de Mann-Whitney para muestras independientes y para el postest, la prueba “t” de student; pues en el primer caso, la distribución es distinta a la normal y en el segundo, normal.

A. Prueba de equivalencia de grupos del pretest

Prueba “U” de Mann-Whitney

H_0 = No existe diferencias significativas en la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 \neq \widetilde{X}_2$$

H_1 = Existe diferencias significativas en la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 = \widetilde{X}_2$$

Tabla 9*Rangos del pretest del grupo control y experimental*

Rangos				
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest	Experimental	25	25,16	629,00
Comprensión lectora	Control	26	26,81	697,00
	Total	51*		

Nota Base datos del Pretest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados.

En la tabla 9, el promedio del rango del pretest del grupo experimental es menor, mínimamente, en comparación con el control. En consecuencia, significa que ambos promedios son semejantes.

Tabla 10*Resultados de la prueba "U" de Mann-Whitney***Estadísticos de prueba^a**

Pretest comprensión lectora

U de Mann-Whitney	304,000
W de Wilcoxon	629,000
Z	-,407
Sig. asintótica(bilateral)	,684

a. Variable de agrupación: Grupo

En la tabla 10, el p-valor es mayor a 0,05 ($p > 0.05$); es decir, no existe diferencias significativas estadísticamente, en las medianas del pretest del grupo experimental y control, en el marco de un nivel confianza de 95%.

En consecuencia, no hay diferencia significativa en los resultados del pretest para ambos casos; es decir, no hubo diferencia en la comprensión lectora, antes de las macrorreglas. Los resultados de la Tabla 9 respalda esta inferencia; pues el rango del pretest del grupo experimental es menor al pretest del grupo control, en 1,65.

B. Prueba de equivalencia de grupos del postest

Prueba "t"

H_0 = No existe diferencias significativas en la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), después de las macrorreglas.

$$\overline{X}_1 \neq \overline{X}_2$$

H_1 = Existe diferencias significativas en la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), después de las macrorreglas.

$$\overline{X}_1 \neq \overline{X}_2$$

Tabla 11

Medias del postest del grupo control y experimental

Estadísticas de grupo					
Test	GRUPO	N	Media	Desv.	Desv. Error
				Desviación	promedio
Postest comprensión lectora	Experimental	25	16,04	1,645	,329
	Control	26	11,12	1,657	,325

Nota Base datos del Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados.

En la tabla 11, la media del postest del grupo experimental es mayor que el grupo control. En consecuencia, ambas medias son significativamente diferentes.

Tabla 12*Resultados de la prueba "T" de Student*

		Prueba de muestras independientes								
Test		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Postest Comprensión Lectora	Se asumen varianzas iguales	.384	.538	10,647	49	.000	4,925	.463	3,995	5,854
	No se asumen varianzas iguales			10,648	48,947	.000	4,925	.462	3,995	5,854

Nota Base datos del Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados

En la tabla 12, el p-valor es menor a 0,05 ($p < 0.05$); es decir, existe diferencias significativas, estadísticamente, en las medias del postest del grupo experimental y control, en el marco de un nivel confianza de 95%.

En consecuencia, hay diferencia significativa en los resultados del postest para ambos casos; es decir, hubo diferencia en la comprensión lectora, después de las macrorreglas. Los resultados de la Tabla 11 respalda esta inferencia; pues la media del postest del grupo experimental es mayor al postest del grupo control en 4,92.

C. Prueba de comparación del pretest y postest del grupo experimental

El pretest y postest del grupo experimental tiene una distribución normal de sus diferencias (,089), según Shapiro-Wilk ($n < 50$; $25 < 50$). En consecuencia, se aplica la prueba paramétrica "t" por tratarse de muestras emparejas o relacionada.

Tabla 13*Prueba de normalidad de diferencias del pretest y postest*

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
GRUPO		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Diferencias Postest-pretest	Experimental	0.235	25	0.001	0.930	25	0.089
	Control	0.203	26	0.007	0.914	26	0.032

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 14

Medias de muestras relacionadas del pretest y postest del grupo experimental.

Estadísticas de muestras emparejadas

Test	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Postest comprensión lectora	16,04	25	1,645	,329
Pretest comprensión lectora	10,96	25	2,031	,406

Nota Base datos del Pretest y Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados

En la tabla 14, la media del postest es mayor al pretest de comprensión lectora; dicho de otra manera, existe diferencias significativas entre ambas.

Tabla 15

Resultados de la prueba "t" pretest y postest del grupo experimental

Test		Prueba de muestras emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Diferencias emparejadas		95% de intervalo de confianza de la diferencia					
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	Inferior	Superior			
Par 1	Postest comprensión lectora	5,080	2,100	,420	4,213	5,947	12,095	24	,000
	Pretest comprensión lectora								

Nota: Base datos del Pretest y Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados

En la tabla 15, el p-valor ($,000 < ,05$); en otras palabras, existe diferencia significativa en las muestras relacionadas del pretest y postest del grupo experimental.

D. Prueba de comparación del pretest y postest del grupo control

El pretest y postest del grupo control tiene una distribución distinta a la normal de sus diferencias ($,032$). En consecuencia, se aplica la prueba paramétrica Wilcoxon por tratarse de muestras relacionadas.

Tabla 16*Prueba de rangos con signo del Wilcoxon del pretest y postest del grupo control*

Test	Rangos			
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Pretest comprensión lectora	Rangos negativos	11 ^a	9,64	106,00
postest comprensión lectora	Rangos positivos	8 ^b	10,50	84,00
	Empates	7 ^c		
	Total	26		

a. Pretest comprensión lectora < postest comprensión lectora

b. Pretest comprensión lectora > postest comprensión lectora

c. Pretest comprensión lectora = postest comprensión lectora

Nota Base datos del Pretest y Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados

En la tabla 16, el promedio de rangos negativos es 9,64 del pretest y del postest 10,50; existe una diferencia mínima del 1,14; en consecuencia, son semejantes.

Tabla 17*Resultados de la prueba Wilcoxon pretest y postest del grupo control***Estadísticos de prueba^a**

	Pretest comprensión lectora – Postest comprensión lectora
Z	-,470 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,638

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

En la tabla 17, el $p > 0.05$; en consecuencia se acepta la hipótesis nula; pues, no existe diferencia significativa.

4.3.2 Hipótesis específicas por dimensión

h_1 = Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_0 = Las macrorreglas no mejoran significativamente la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_2 = Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_0 = Las macrorreglas no mejoran significativamente la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_3 = Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_0 = Las macrorreglas no mejoran significativamente la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_4 = Las macrorreglas mejoran significativamente la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

h_0 = Las macrorreglas no mejoran significativamente la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021, ($\alpha=0,05$).

4.3.2.1 Prueba de equivalencia de grupos del pretest y postest

La equivalencia del grupo control y experimental se comparará en el pretest y postest, empleando la “U” de Mann-Whitney para muestras independientes y para el postest, pues en ambos casos, la distribución es distinta a la normal.

A. Prueba de equivalencia de grupos del pretest de las hipótesis específicas

Prueba “U” de Mann-Whitney

h_0 = No existe diferencias significativas en la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

h_1 = Existe diferencias significativas en la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

h_0 = No existe diferencias significativas en la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

h_2 = Existe diferencias significativas en la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

h_0 = No existe diferencias significativas en la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

h_3 = Existe diferencias significativas en la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

h_0 = No existe diferencias significativas en la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 \neq \widetilde{X}_2$$

h_4 = Existe diferencias significativas en la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), antes de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 = \widetilde{X}_2$$

Tabla 18

Rangos de las dimensiones pretest del grupo control y experimental

Rangos				
Dimensiones	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
PRE D1 Literal	Experimental	25	24,30	607,50
	Control	26	27,63	718,50
	Total	51		
PRE D2 Inferencial	Experimental	25	25,04	626,00
	Control	26	26,92	700,00
	Total	51		
PRE D3 Crítico	Experimental	25	25,84	646,00
	Control	26	26,15	680,00
	Total	51		
PRE D4 Metacognición	Experimental	25	27,90	697,50
	Control	26	24,17	628,50
	Total	51		

Nota Base datos del Pretest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados.

En la tabla 18, el promedio del rango del pretest del grupo experimental es menor, mínimamente, o ligeramente mayor, en comparación con el control. En consecuencia, significa que ambos promedios son semejantes.

Tabla 19*Resultados de la prueba "U" de Mann-Whitney de las dimensiones del pretest***Estadísticos de prueba^a**

Dimensiones	PRE D1 Literal	PRE D2 Inferencial	PRE D3 Crítico	PRE D4 Metacognición
U de Mann-Whitney	282,500	301,000	321,000	277,500
W de Wilcoxon	607,500	626,000	646,000	628,500
Z	-,942	-,535	-,085	-1,012
Sig. asintótica(bilateral)	,346	,593	,932	,312

a. Variable de agrupación: GRUPO

En la tabla 19, el p-valor es mayor a 0,05 ($p > 0.05$); es decir, no existe diferencias significativas estadísticamente, en las medianas del pretest del grupo experimental y control, en el marco de un nivel confianza al 95%.

B. Prueba de equivalencia de grupos del postest de las hipótesis específicas

Prueba "U" de Mann-Whitney

h_0 = No existe diferencias significativas en la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), después de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 \neq \widetilde{X}_2$$

h_1 = Existe diferencias significativas en la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), después de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 = \widetilde{X}_2$$

h_0 = No existe diferencias significativas en la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), después de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 \neq \widetilde{X}_2$$

h_2 = Existe diferencias significativas en la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 ($\alpha=0,05$), después de las macrorreglas.

$$\widetilde{X}_1 = \widetilde{X}_2$$

h₀ = No existe diferencias significativas en la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 (α=0,05), después de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

h₃ = Existe diferencias significativas en la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 (α=0,05), después de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

h₀ = No existe diferencias significativas en la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 (α=0,05), después de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

h₄ = Existe diferencias significativas en la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021 (α=0,05), después de las macrorreglas.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

Tabla 20

Rangos de las dimensiones posttest del grupo control y experimental

Rangos

Dimensiones	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
POS D1 Literal	Experimental	25	32,20	805,00
	Control	26	20,04	521,00
	Total	51		
POS D2 Inferencial	Experimental	25	31,76	794,00
	Control	26	20,46	532,00
	Total	51		
POS D3 Crítico	Experimental	25	37,90	947,50
	Control	26	14,56	378,50
	Total	51		
POS D4 Metacognición	Experimental	25	37,68	942,00
	Control	26	14,77	384,00
	Total	51		

Nota Base datos del Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados.

En la tabla 20, el promedio del rango del pretest del grupo experimental es mayor significativamente, en comparación con el control. En consecuencia, ambos grupos son diferentes, pues en el grupo experimental se usó las macrorreglas.

Tabla 21

Resultados de la prueba “U” de Mann-Whitney de las dimensiones del postest

	Estadísticos de prueba^a			
	POS D1 Literal	POS D2 Inferencial	POS D3 Crítico	POS D4 Metacognición
U de Mann-Whitney	170,000	181,000	27,500	33,000
W de Wilcoxon	521,000	532,000	378,500	384,000
Z	-3,116	-2,891	-5,785	-5,710
Sig. asintótica(bilateral)	,002	,004	,000	,000

a. Variable de agrupación: GRUPO

En la tabla 21, el p-valor es mayor a 0,05 ($p < 0.05$); es decir, existe diferencias significativas estadísticamente, en las medianas de las dimensiones de comprensión lectora del postest del grupo experimental y control, en el marco de un nivel confianza al 95%.

C.Prueba de comparación del pretest y postest del grupo experimental por dimensiones

Tabla 22

Pruebas de normalidad de las dimensiones de comprensión lectora del grupo experimental

Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia D1 Literal	0.300	25	0.000	0.789	25	0.000
Diferencia D2 Inferencial	0.237	25	0.001	0.866	25	0.004
Diferencia D3 Crítico	0.244	25	0.000	0.866	25	0.004
Diferencia D4 Metacognición	0.236	25	0.001	0.876	25	0.006

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la Tabla 22, el pretest y postest del grupo experimental tiene una distribución distinta a la normal, las diferencias de las dimensiones:

(literal, 0.000; inferencial, 0.004; Crítico, 0.004; y metacognición, 0.006. En consecuencia, se aplicó la prueba paramétrica Wilcoxon por tratarse de muestras relacionadas.

Tabla 23

Prueba de rangos con signo del Wilcoxon del pretest y postest del grupo experimental

		Rangos		
Dimensiones		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre D1 Literal – Pos D1 Literal	Rangos negativos	20 ^a	10,50	210,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00	,00
	Empates	5 ^c		
	Total	25		
Pre D2 Inferencial – Pos D2 Inferencial	Rangos negativos	16 ^d	9,16	146,50
	Rangos positivos	1 ^e	6,50	6,50
	Empates	8 ^f		
	Total	25		
Pre D3 Crítico - Pos D3 Crítico	Rangos negativos	23 ^g	12,00	276,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	2 ⁱ		
	Total	25		
Pre D4 Metacognición - Pos D4 Metacognición	Rangos negativos	23 ^j	12,00	276,00
	Rangos positivos	0 ^k	,00	,00
	Empates	2 ^l		
	Total	25		

a. pre d1 literal < pos d1 literal

b. pre d1 literal > pos d1 literal

c. pre d1 literal = pos d1 literal

d. pre d2 inferencial < pos d2 inferencial

e. pre d2 inferencial > pos d2 inferencial

f. pre d2 inferencial = pos d2 inferencial

g. pre d3 crítico < pos d3 crítico

h. pre d3 crítico > pos d3 crítico

i. pre d3 crítico = pos d3 crítico

j. pre d4 metacognición < pos d4 metacognición

k. pre d4 metacognición > pos d4 metacognición

l. pre d4 metacognición = pos d4 metacognición

Nota Base datos del Pretest y Postest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados

En la tabla 23, el promedio de rangos negativos postest son mayores en todas las dimensiones que el pretest; en consecuencia, son diferentes.

Tabla 24*Resultados de la prueba Wilcoxon pretest y postest del grupo experimental*

Estadísticos de prueba^a				
Dimensiones	Pos D1 Literal –	Pos D2 Inferencial -	Pos D3 Crítico –	Pos D4 Metacognición
	Pre D1 Literal	Pre D2 Inferencial	Pre D3 Crítico	Pre D4 Metacognición
Z	-4,134 ^b	-3,466 ^b	-4,261 ^b	-4,271 ^b
Sig. Asintótica(bilateral)	,000	,001	,000	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la tabla 24, el $p < 0.05$; en consecuencia se rechaza la hipótesis nula; pues existe diferencia significativa.

D.Prueba de comparación del pretest y postest del grupo control por dimensiones

El pretest y postest del grupo control tiene una distribución distinta a la normal de sus diferencias. En consecuencia, se aplica la prueba paramétrica Wilcoxon por tratarse de muestras relacionadas.

Tabla 25*Prueba de rangos con signo del Wilcoxon del pretest y posttest del grupo control*

Dimensiones		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POS D1 Literal - PRE D1 Literal	Rangos negativos	4 ^a	6,88	27,50
	Rangos positivos	7 ^b	5,50	38,50
	Empates	15 ^c		
	Total	26		
POS D2 Inferencial - PRE D2 Inferencial	Rangos negativos	2 ^d	3,00	6,00
	Rangos positivos	3 ^e	3,00	9,00
	Empates	21 ^f		
	Total	26		
POS D3 Crítico - PRE D3 Crítico	Rangos negativos	5 ^g	3,00	15,00
	Rangos positivos	0 ^h	,00	,00
	Empates	21 ⁱ		
	Total	26		
POS D4 Metacognición - PRE D4 Metacognición	Rangos negativos	1 ^j	3,50	3,50
	Rangos positivos	5 ^k	3,50	17,50
	Empates	20 ^l		
	Total	26		

a. POS D1 Literal < PRE D1 Literal

b. POS D1 Literal > PRE D1 Literal

c. POS D1 Literal = PRE D1 Literal

d. POS D2 Inferencial < PRE D2 Inferencial

e. POS D2 Inferencial > PRE D2 Inferencial

f. POS D2 Inferencial = PRE D2 Inferencial

g. POS D3 Crítico < PRE D3 Crítico

h. POS D3 Crítico > PRE D3 Crítico

i. POS D3 Crítico = PRE D3 Crítico

j. POS D4 Metacognición < PRE D4 Metacognición

k. POS D4 Metacognición > PRE D4 Metacognición

l. POS D4 Metacognición = PRE D4 Metacognición

Nota Base datos del Pretest y Posttest-LJMM-1 de comprensión lectora aplicado a los estudiantes investigados

En la tabla 25, el promedio de rangos negativos posttest son similares en todas las dimensiones que el pretest; en consecuencia, son semejantes, excepto en crítico.

Tabla 26

Resultados de la prueba Wilcoxon pretest y postest del grupo control

Estadísticos de prueba^a				
Dimensiones	POS D1 Literal - PRE D1 Literal	POS D2 Inferencial - PRE D2 Inferencial	POS D3 Crítico - PRE D3 Crítico	POS D4 Metacognición - PRE D4 Metacognición
Z	-,535 ^b	-,447 ^b	-2,236 ^c	-1,633 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,593	,655	,025	,102

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

En la tabla 26, el $p > 0.05$; en consecuencia, se acepta la hipótesis nula; pues existe diferencia significativa; excepto en la dimensión crítica.

V. DISCUSIÓN

Después de un análisis de los datos de comprensión lectora, en los estudiantes investigados de sexto de primaria, antes y después de las macrorreglas, recolectados mediante un test de comprensión LJMM-1. En el primer caso, los grupos independientes de estudio alcanzaron puntuaciones semejantes; en cambio, en el segundo caso, se hallaron diferencias significativas en los estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021.

Esta investigación se realizó bajo el paradigma positivista con enfoque cuantitativo; pues mide la comprensión lectora y sus dimensiones, en escalas de intervalos con rangos de frecuencias, expresadas en medias y medianas, según la normalidad de sus puntuaciones; los cuales fueron recolectadas en un test de comprensión LJMM-1 válido y confiable; es decir, sometido a todas las exigencias del control estadístico.

En este marco, se resalta las fortalezas para acceder a los estudiantes investigados; vía formularios Google Meet, plataforma Zoom, Drive, correos electrónicos y WhatsApp, mediante los cuales se aplicó el test de comprensión LJMM-1 y la propuesta de las macrorreglas, en donde se recogió la información, en tiempo real. De la misma manera, el diseño empleado fue el cuasiexperimental, en dos grupos no equivalentes, con pretest y posttest, con muestreo de tipo no convencional. Esta situación metodológica permitió realizar el estudio en el contexto de la pandemia del Covid-2019. Así mismo, en este análisis, una ventaja fue haber programado en forma automatizada tablas y gráficos de comprensión lectora, en la nube; esto ha servido para la comunicación inmediata y evidencia de la investigación.

Por otro lado, un criterio para citar como antecedente en estudios futuros; es el hecho que se trata de una investigación, cuya muestra en el pretest, tiene una distribución distinta a la normal; en cambio, en el posttest una distribución normal. En consecuencia, las conclusiones se extenderán únicamente a la población.

En el pretest, en la prueba de equivalencia, un resultado relevante en los grupos de estudio, control y experimental, en calidad muestras independientes, antes de la aplicación de las macrorreglas con respecto a la comprensión lectora de la Prueba “U” de Mann-Whitney, alcanzó un valor mayor al *p-valor* ($,684 > 0,05$). Así como en sus dimensiones: Dimensión literal ($,346$); dimensión inferencial ($,593$); dimensión crítica ($,932$); y dimensión metacognición ($,312$). La decisión usar la Prueba “U” de Mann-Whitney se debió a distribución normal solo en el grupo control ($,085$); pero no en el grupo experimental ($,002$) (García, 2013). En consecuencia, en función a los resultados de la Prueba “U” de Mann-Whitney, en la etapa del pretest, se aceptaron la hipótesis nula y se rechazaron la hipótesis de investigación.

Además, los promedios de rangos de “U” de Mann-Whitney expresan una semejanza para la comprensión lectora en el Pretest, correspondiente a 25,16 para el grupo experimental (25) estudiantes y 26,81, grupo control (26), en relación a las medianas. Estos resultados de semejanza se ubican en su mayoría en el nivel inicio; teóricamente se explican porque existe ausencia de los modelos interactivos de lectura en el aula (Smith, 2018); es decir, los estudiantes de sexto de educación primaria no utilizan estrategias de lectura, específicamente de las macrorreglas, a través de un modelo del docente; una evidencia lo corrobora los resultados obtenidos por Rello (2017), en estudiantes españoles de primaria: antes del desarrollo de modelos interactivos manifestaron una deficiencia en la comprensión lectora. Así mismo esta situación se corrobora en cada una de las dimensiones con respecto a los promedios de rangos: en la dimensión literal, a 24,30 para el grupo experimental (25) estudiantes y 27,30, grupo control (26), en relación a las medianas; en la dimensión inferencial, a 25,04 para el grupo experimental (25) estudiantes y 26,92, grupo control (26), en relación a las medianas; en la dimensión crítica, a 25,84 para el grupo experimental (25) estudiantes y 26,15, grupo control (26), en relación a las medianas; en la dimensión metacognitiva, a 27,90 para el grupo experimental (25) estudiantes y 24,17, grupo control (26), en relación a las medianas. Estos resultados de semejanza en las dimensiones se ubican en su mayoría en el

nivel inicio; una evidencia lo corrobora los resultados obtenidos por Rubio (2018), en estudiantes de Lambayeque de primaria: previo a la intervención con la estrategia metodológica, los estudiantes mostraron deficientes niveles de competencias de comprensión lectora en los estudiantes investigados. Esta situación se explica porque los estudiantes no tienen la experiencia de aplicar las estrategias de lectura para identificar el tema, idea y propósito del texto (Solé, 2019).

En el postest, en la prueba de equivalencia, un resultado relevante en los grupos de estudio, control y experimental, en calidad muestras independientes, después de la aplicación de las macrorreglas con respecto a la comprensión lectora de la Prueba “t” de student, alcanzó un valor mayor al *p-valor* ($,000 < 0,05$). En cambio, en sus dimensiones se empleó la Prueba “U”: dimensión literal ($,002$); dimensión inferencial ($,004$); dimensión crítica ($,000$); y dimensión metacognición ($,000$). La decisión de usar la Prueba “t” de student en la comprensión lectora se debió a la distribución normal en ambos casos, en el grupo control ($,060$); y grupo experimental ($,164$) (García, 2013). No así para sus dimensiones. En consecuencia, en función a los resultados de la Prueba “U” de Mann-Whitney, en la etapa del postest, se rechazaron la hipótesis nula y se aceptaron la hipótesis de investigación.

Además, los promedios de las medias de la prueba “t” de student expresan una diferencia significativa para la comprensión lectora en el Postest, correspondiente a 16,04 para el grupo experimental (25) estudiantes y 11,12, grupo control (26). Estos resultados de diferencias significativa se ubican en su mayoría en el nivel logro destacado para el grupo experimental e inicio para el grupo control; teóricamente se explican porque existe presencia del modelo de las macrorreglas en el grupo experimental; ausencia del modelo en el grupo control (Van Dijk, 2017); es decir, los estudiantes de sexto de educación primaria utilizan estrategias de lectura, específicamente de las reglas de generalización, construcción y selección u omisión, a través de un modelado; una evidencia lo corrobora los resultados obtenidos por Arredondo (2017), en estudiantes mexicanos de primaria: Las estrategias didácticas optimizaron la capacidad de identificar la información explícita; y desarrollaron las habilidades de inferencia en los estudiantes.

Así mismo esta situación se corrobora, con los resultados de la Prueba “U” de Mann-Whitney, en cada una de las dimensiones de la comprensión lectora en el Postest, con respecto a los promedios de rangos: en la dimensión literal, a 32,20 para el grupo experimental (25) estudiantes y 20,04, grupo control (26), en relación a las medianas; en la dimensión inferencial, a 31,76 para el grupo experimental (25) estudiantes y 20,46, grupo control (26), en relación a las medianas; en la dimensión crítica, a 37,90 para el grupo experimental (25) estudiantes y 14,56, grupo control (26), en relación a las medianas; en la dimensión metacognitiva, a 37,68 para el grupo experimental (25) estudiantes y 14,77, grupo control (26), en relación a las medianas. Estos resultados de diferencia significativa en las dimensiones se ubican en su mayoría en el nivel inicio para el grupo control y nivel logro esperado o destacado; una evidencia lo corrobora los resultados obtenidos por Angulo (2018), en estudiantes de primaria de San Martín: las estrategias de enseñanza mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria investigados; entre ellas, el uso de las macrorreglas. Esta situación explica las diferencias entre los estudiantes amateurs y expertos en comprensión lectora; pues los segundos emplean las macrorreglas y primeros, no, (Hernández y Quintero, 2019).

El pretest y postest del grupo experimental tiene una distribución normal de sus diferencias (,089), según la prueba Shapiro-Wilk (Tabla 13). En consecuencia, se aplicó la prueba paramétrica “t” por tratarse, para muestras emparejadas o relacionadas.

Así mismo, los resultados pretest y postest del grupo experimental, obtenidos, en la contrastación de hipótesis: No existe diferencias significativas en la comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\bar{X}_1 = \bar{X}_2$); mediante la prueba “t” de student, se alcanzó (,000) de significancia, con 24 grados de libertad y (,05) nivel de confianza, con cola a la derecha; son significativos con respecto a la comprensión lectora (Tabla 15). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis de investigación alterna (H_1): Existe diferencias significativas en la comprensión lectora, en estudiantes del

grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\overline{X}_1 \neq \overline{X}_2$). Esta situación se corrobora en las medias obtenidas ($\overline{X}_2 > \overline{X}_1$); en este caso, (16,04 > 10,96). Teóricamente, esta situación se explica cuando los estudiantes han internalizado las macrorreglas: Omisión, selección, generalización y construcción (Van Dijk, 2016) y operativamente, cuando los estudiantes emplean las estrategias de comprensión lectora con éxito para identificar el tema, idea y propósito en forma explícita e implícita (Díaz Barriga y Rojas, 2017). Esta coincide con los resultados obtenidos por Arredondo (2017), donde estudiantes mexicanos, después de usar las estrategias didácticas de lectura mejoraron las capacidades de comprensión lectora, desarrollando habilidades de localización de información explícita como habilidades inferenciales, sobre todo cuando los textos se encuentran relacionados con el entorno social y cultural; es decir, con sus vivencias, experiencias, necesidades e intereses.

Este mismo fenómeno se reflejó en las dimensiones de la comprensión lectora, en el pretest y postest del grupo experimental; los cuales tuvieron una distribución distinta a la normal de sus diferencias; así, en la dimensión literal alcanzó (0,000) , inferencial (0,004), crítico (0,004) y metacognitivo (0,006), según la prueba Shapiro-Wilk (Tabla 13). En consecuencia, se aplicó la prueba paramétrica “t” por tratarse, para muestras emparejadas o relacionadas (Tabla 22).

Así mismo, los resultados pretest y postest del grupo experimental, obtenidos, en la contrastación de hipótesis específica 1: No existe diferencias significativas en la dimensión literal de comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján, 2021, antes y después de las macrorreglas ($\overline{X}_1 = \overline{X}_2$); mediante la prueba con signo de Wilcoxon, se alcanzó (,000) de significancia y (,05) nivel de confianza, con cola a la derecha; son significativos con respecto a la dimensión literal comprensión lectora (Tabla 24). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (h_0) y se acepta la hipótesis de investigación alterna (h_1): Existe diferencias significativas en la dimensión literal de la comprensión lectora, en estudiantes del grupo

experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\overline{X}_1 \neq \overline{X}_2$). Esta situación se corrobora en el rango promedio (10,50) negativo del postest es mayor al rango promedio positivo (,00) en la dimensión literal. Este resultado coincide con Gallego (2019), quien en su estudio cuasiexperimental encuentra evidencia que las estrategias de comprensión lectora mejora la dimensión literal en estudiantes chilenos de educación primaria, en 95% de los participantes. Esta situación se puede entender por la poca dificultad, ofrecida por la dimensión literal a los lectores tanto amateur como expertos (Solé, 2019).

De la misma manera, los resultados pretest y postest del grupo experimental, obtenidos, en la contrastación de hipótesis específica 2: No existe diferencias significativas en la dimensión inferencial de la comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\overline{X}_1 = \overline{X}_2$); mediante la prueba con signo de Wilcoxon, se alcanzó (,001) de significancia y (,05) nivel de confianza, con cola a la derecha; son significativos con respecto a la dimensión inferencial de comprensión lectora (Tabla 24). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (h_0) y se acepta la hipótesis de investigación alterna (h_2): Existe diferencias significativas en la dimensión inferencial de la comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\overline{X}_1 \neq \overline{X}_2$). Esta situación se corrobora en el rango promedio (9,16) negativo del postest es mayor al rango promedio positivo (6,50) en la dimensión inferencial. Este resultado coincide con Rubio (2018), quien en su estudio cuasiexperimental encuentra evidencia que las estrategias de comprensión lectora mejora la dimensión inferencial en estudiantes lambayecanos de educación primaria, con una efectividad del 85%. Esta situación tiene sentido, si se considera a la inferencia como un proceso de reconstrucción del significado de información implícita, a partir de información explícita, a través de las relaciones o comparaciones entre palabras, frases, oraciones o párrafo dentro del texto (Smith, 2017); tarea realizada por Rubio (2018) en este estudio.

Por otro lado, los resultados pretest y postest del grupo experimental, obtenidos, en la contrastación de hipótesis específica 3: No existe diferencias significativas en la dimensión crítica de comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\bar{X}_1 = \bar{X}_2$); mediante la prueba con signo de Wilcoxon, se alcanzó (,000) de significancia y (,05) nivel de confianza, con cola a la derecha; son significativos con respecto a la dimensión crítica de comprensión lectora (Tabla 24). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (h_0) y se acepta la hipótesis de investigación alterna (h_3): Existe diferencias significativas en la dimensión crítica de la comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$). Esta situación se corrobora en el rango promedio (12,00) negativo del postest es mayor al rango promedio positivo (0,00) en la dimensión crítica. Este resultado coincide con Avalo (2017), quien en su estudio cuasiexperimental encuentra evidencia que las estrategias cognitivas mejoran la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes trujillanos de educación primaria, con una efectividad del 76.5%. Esta situación tiene sentido, si se considera a la crítica como una habilidad para evaluar la información del texto y tomar decisiones con respecto a un personaje, hecho o acción del texto (Maestro, 2020).

Por otro lado, los resultados pretest y postest del grupo experimental, obtenidos, en la contrastación de hipótesis específica 4: No existe diferencias significativas en la dimensión metacognición de comprensión lectora, en estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\bar{X}_1 = \bar{X}_2$); mediante la prueba con signo de Wilcoxon, se alcanzó (,000) de significancia y (,05) nivel de confianza, con cola a la derecha; son significativos con respecto a la dimensión metacognición de comprensión lectora (Tabla 24). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (h_0) y se acepta la hipótesis de investigación alterna (h_3): Existe diferencias significativas en la dimensión metacognición de comprensión lectora, en

estudiantes del grupo experimental de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, antes y después de las macrorreglas ($\overline{X}_1 \neq \overline{X}_2$). Esta situación se corrobora en el rango promedio (12,00) negativo del postest es mayor al rango promedio positivo (0,00) en la dimensión metacognición. Este resultado coincide con Príncipe (2016), quien en su estudio cuasiexperimental encuentra evidencia que las estrategias de lectura mejoran las habilidades de metacognición de comprensión lectora en estudiantes trujillanos de educación primaria, con una efectividad del 76.5%. Esta situación tiene sentido, si se considera a la metacognición como una habilidad para examinar la planificación, control y evaluación en la comprensión del texto (Navarro, 2016).

VI. CONCLUSIONES

1. Las macrorreglas mejoran significativamente la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021, como lo evidencia la Prueba “t” ($p\text{-valor} < ,000$); ($,000 < 0,05$)
2. Las macrorreglas mejoran la dimensión literal de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; como lo evidencia la Prueba “U” de Mann-Whitney ($p\text{-valor} < ,000$); ($,002 < 0,05$)
3. Las macrorreglas mejoran la dimensión inferencial de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; como lo evidencia la Prueba “U” de Mann-Whitney ($p\text{-valor} < ,000$); ($,004 < 0,05$)
4. Las macrorreglas mejoran la dimensión crítica de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; como lo evidencia la Prueba “U” de Mann-Whitney ($p\text{-valor} < ,000$); ($,000 < 0,05$)
5. Las macrorreglas mejoran la dimensión metacognición de comprensión lectora en estudiantes de sexto de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado de Paiján, 2021; como lo evidencia la Prueba “U” de Mann-Whitney ($p\text{-valor} < ,000$); ($,000 < 0,05$)

VII. RECOMENDACIONES

1. El director y subdirector académico de la institución Leoncio Prado deben tomar la decisión de implementar un plan de mejora para revertir los desempeños de la competencia de comprensión lectora, en los estudiantes de quinto y sexto grado.
2. Los docentes de V ciclo deben ejecutar sesiones implementadas con las macrorreglas, con incidencia en la dimensión metacognición y crítica.
3. Los docentes de educación primaria deben implementar sus sesiones de comunicación con las macrorreglas, bajo la estructura tipo taller.

VIII. PROPUESTA

8.1. Datos generales

8.1.1. Nombre:

Las macrorreglas

8.1.2. Dirigido:

Estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución
Leoncio Prado, Paiján 2021

8.1.3. Duración:

4 meses

8.1.4. Autor:

Mg. Luis José Mendoza Moreno

8.2. Fundamento

Teóricamente, las macrorreglas se fundamenta en la teoría del caos de Prigogine (2016); teoría de acción e interacción de Van Dijk (2012) y en el modelo interactivo de lectura de Rumelhart (2007) y Adams (2015). En esta propuesta didáctica, la teoría del caos de Prigogine (2017) es un constructo epistemológico de las macrorreglas; y se recoge la premisa: La realidad es un ciclo continuo de desorden; pero también de orden. En consecuencia, las macrorreglas o uso de reglas (durante la comprensión de textos es un proceso de orden) y un desorden (inferencia infinita) de los significados de las oraciones y párrafos, en tanto se desarrolla habilidades metacognitivas. De Van Dijk (2012), se asume la interpretación de las reglas de comprensión; en ese contexto, la comprensión es posible a través de la inferencia para organizar y reducir la información relevante de los textos. Finalmente, modelo interactivo de lectura de Rumelhart (2007) y Adams (2015), se adopta el esquema cognitivo, como recurso de procesamiento de información; es decir, permite representar las características generales y específicos del objeto.

8.3. Objetivos

8.3.1. Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, a través de las macrorreglas.

8.3.2. Objetivos específicos

- a. Desarrollar habilidades literales para procesar información explícita, a través del modelado de las macrorreglas de la omisión y selección para desarrollar.
- b. Desarrollar habilidades inferenciales para procesar información implícita, mediante el modelado de las macrorreglas de generalización.
- c. Desarrollar habilidades críticas para procesar información implícita, mediante el modelado de las macrorreglas de la construcción.
- d. Desarrollar habilidades metacognitivas para procesar información implícita, mediante el modelado de las macrorreglas de generalización y construcción.

8.4. Metodología

En este estudio, los estudiantes se enfrentan al desafío de un pretest de comprensión lectora. En función al diagnóstico, se planifican un taller de macrorreglas con diez sesiones. Luego experimentan el empleo de las macrorreglas en textos relacionados a situaciones auténticas. Finalmente, participan de un postest de comprensión lectora,

8.5. Secuencia didáctica

Las macrorreglas es una secuencia didáctica comunicativa para identificar las ideas del texto, asociadas a la acción e interacción con el contexto (Prigogine, 2017; Van Dijk, 2013; y Hernández y Quintero, 2019).

Las macrorreglas o secuencia para identificar ideas, se realizará mediante una lista de cotejo, con 15 ítems, en cinco fases: Lectura inicial, apropiación y análisis reflexivo de las reglas, práctica asistida, práctica independiente y evaluación formativa, escala total, escala por dimensiones y respectivos indicadores.

8.5.1. Lectura inicial:

Es la primera fase de las macrorreglas y consiste analizar el texto con la finalidad de lograr en los estudiantes la capacidad de recuperar o reconstruir el significado de expresiones o palabras del texto. Esta fase supone realizar la lectura textual; divide el texto en párrafos y luego en oraciones; e infiere el significado de expresiones o palabras en colaboración con los estudiantes.

8.5.2. La apropiación y análisis reflexivo de las reglas

Es la fase donde el docente en interacción dialógica explica cómo, cuándo y por qué utilizar las macrorreglas. Supone tres procedimientos: Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo; explica utilizar las macrorreglas; y demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.

8.5.3. Práctica asistida

Es la fase donde el docente desarrolla actividades de aprendizaje cooperativo o de acompañamiento con los estudiantes, orientados a utilizar las macrorreglas en forma óptima. Esta fase abarca tres pasos: modela una macrorregla seleccionada virtualmente; discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.

8.5.4. Práctica independiente

Es la fase autónoma donde los estudiantes identifican el tema, ideas y propósito del texto sin ayuda. Esta fase implica: reciben los estudiantes un texto nuevo; utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e identifican la idea, tema y propósito del texto.

8.5.5. Evaluación formativa

Es la fase donde se verifican el logro de la competencia de comprensión lectora mediante la retroalimentación. Esta fase implica tres pasos: Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; el docente induce a descubrir el error y una estrategia de solución, al estudiante; el docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes.

8.6. Programación

Número	Nombre	Capacidades
Sesión 1	Las macrorreglas	Identifica las macrorreglas
Sesión 2	La macrorregla de selección.	Utiliza la macrorregla de selección.
Sesión 3	La macrorregla de omisión.	Utiliza la macrorregla de omisión.
Sesión 4	La macrorregla de generalización	Utiliza la macrorregla de generalización
Sesión 5	La macrorregla de construcción.	Utiliza la macrorregla de construcción.
Sesión 6	Macrorreglas en textos cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos
Sesión 7	Macrorreglas en textos largos	Identifica las macrorreglas en textos largos
Sesión 8	Macrorreglas en texto escolares cortos	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos
Sesión 9	Macrorreglas en texto escolares largos	Identifica las macrorreglas en texto escolares largos
Sesión 10	Macrorreglas en texto escolares cortos y largos.	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos y largos.

8.7. Evaluación

Número	Nombre	Capacidades	Desempeños
Sesión 1	Las macrorreglas	Identifica las macrorreglas	Diferencia las macrorreglas, según modelado del docente en un texto real.
Sesión 2	La macrorregla de selección.	Utiliza la macrorregla de selección.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico Identifica el tema subrayándola Identifica el subtema subrayándola
Sesión 3	La macrorregla de omisión.	Utiliza la macrorregla de omisión.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico. Identifica el tema subrayándola Identifica el subtema subrayándola
Sesión 4	La macrorregla de generalización	Utiliza la macrorregla de generalización	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico Identifica el tema y subtema del texto auténtico induciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico induciéndolo.
Sesión 5	La macrorregla de construcción.	Utiliza la macrorregla de construcción.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico. Identifica el tema y subtema del texto auténtico deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico deduciéndolo.
Sesión 6	Macrorreglas en textos cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos en forma asistida. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo.
Sesión 7	Macrorreglas en textos largos	Identifica las macrorreglas en textos largos	Identifica las macrorreglas en textos largos en forma asistida, seleccionando o deduciéndolo. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo.
Sesión 8	Macrorreglas en texto escolares cortos	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos en forma autónoma. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo
Sesión 9	Macrorreglas en texto escolares largos	Identifica las macrorreglas en texto escolares largos	Identifica las macrorreglas en textos largos en forma autónoma Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo
Sesión 10	Macrorreglas en texto escolares cortos y largos.	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos y largos.	Identifica las macrorreglas en textos cortos y largos en forma autónoma. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo

REFERENCIAS

- Adams, J. (2015). *Beginning to read*. Cambridge: Mit Press.
- Anijovich, R. (2016). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Antonijevi, Y y Chadwick, E. (2018). Estrategias metacognitivas y cognitivas. *Tecnología educativa*. 9(2) 308.
- Angulo, J. (2018). *Estrategias de enseñanza para mejorar comprensión lectora en estudiantes de sexto de Educación Primaria* (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo. San Martín.
- Arenas, Z. (2016). *Lecturas selectas para comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria* (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo. Lima.
- Arredondo, A. (2017). *Estrategias didácticas para favorecer comprensión lectora en los estudiantes del periodo tercero de Educación Primaria* (Tesis de doctorado). Universidad de Sinaloa. México. Recuperado de: [https://issuu.com/anaisabelarredondolopez/docs/estrategias para la comprension lec](https://issuu.com/anaisabelarredondolopez/docs/estrategias_para_la_comprension_lec)
- Ávalo, M. (2017). *Estrategias cognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes del sexto de primaria* (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo. Trujillo.
- Black, R. y William, D. (2016). *Evaluación y aprendizaje del aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Baker, N. y Brown, A. (2018). *Monitoreo en la comprensión de textos*. Buenos Aires: Panamericana.
- Brown, A. (2017). *Metacognición*. AIL: Barcelona.
- CEPAL (2018). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Díaz Barriga, F. y Hernández, H. (2017). *Estrategia para docentes de aprendizaje docentes*. Bogotá: Graw Hill.
- Flavell, A. (2018). *Desarrollo cognitivo*. México: Panamericana.
- García-Martín, F. (2015). Autorregulación como explicación del aprendizaje. *Profesorado*. 17(1), 1-20.
- Gallego, J. (2019). *Comprensión lectora de Educación Básica* (Tesis de doctorado). Universidad de Chile. Chile.
- Geramipour, N. (2021). How do they asses the dimensionality reading comprensión tests. *Springer Open*. 11(3) 1-13.

<https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-021-00118-5>

- Goodman, K. (2015). *Lectura y textos escritos*. Buenos Aires: Panamericana.
- Goul, B. (2017). *One second of reading*. Cambridge: Press.
- Gutiérrez, M. (2018). *Procesos metacognitivos*. Madrid. Universidad Nacional a Distancia.
- Hernández, A. y Quintero, B. (2019). *Composición y comprensión de textos*. Sevilla: Síntesis.
- Hernández, A., & Camargo, A. (2017). Autorregulación en Iberoamérica. *Latinoamericana de psicología*. 49 (3) 146- 160.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf>
- Hernández, S. y Mendoza, R. (2020). *Metodología de investigación*. Buenos Aires: Marfil.
- Hoya, P. (2021). Differences in girls' and boys' perception of negative and positive feedback in primary school reading lessons. (50), 423-442
- Hoyle, H. (2015). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Cambridge, Uk: Wiley & Sons
- Kim, S., Reylea, J., Burkahuser, M. & Scherer (2021). Improving Grade Students Science and social Studies Vocabulary: a conceptual Replication. *Educational Psychology*. 12 (5) 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09609-6>
- Kinstch, W. (2018). *Comprensión*. Universidad de Cambridge.
- Laberge, F. y Samuel, J. (2016). *Theory of automatic information in reading*. *Cognitive*. 6(7), 293-324.
- Loyola, N. (2018). *Informe del programa internacional de evaluación para los estudiantes*. Lima. UMC.
- Lomas, M. (2015). *Enseñar lengua y literatura para comunicar*. Universidad de Gijón. Bogotá.
- Lennon, J. (2016). Self-regulated Learning. Non cognitive Skills in the Classroom. 69-90. <https://www.rti.org/rti-press-publication/noncognitive-skills-classroom-0>
- Mayor, N. Suengas, P y Gonzales, A. (2018). *Estrategias metacognitivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martins, A & Capellini, A. (2021). Identification of struggling readers or risk fluency measures. *Reflection and criticism*. 34(10), 1-9.
<https://doi.org/10.1186/s41155-021-00174-z>
- Martínez, M. (2017). *El discurso*. Bogotá: Universidad del Valle

- Marti, A. (2017). *Metacognición*. Barcelona: Síntesis.
- Master, N. y Forter, S. (2018). *Evaluación y desarrollo*. Lima: Sineace.
- Maestro, J. (2020). *Razón crítica de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Morin, E. (2017). *Pensamiento complejo*. Bogotá: Marfil.
- Navarro, B. (2016). *Placer de lectura*. Lima: Minedu.
- Navarro, B. (2015). *Comprensión lectora y conocimiento previo*. Voces: Lima.
- Otake, N. (2016). *Metacognición, estrategias y plataformas*. Escenarios posibles. 5(6), 12.
- Paba, J. y Sánchez, M. (2017). *Comprensión lectora y metacognición*. Ciencias psicológicas. Universidad de Magdalena.
- Príncipe, E. (2016). *Método de casos y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria (Tesis de doctorado)*. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo.
- Prigogine, I. (2017). *Tan solo una ilusión*. Tanner: Deli
- PISA (2018). *Programa internacional de evaluación para los estudiantes*. México. OCDE.
- PISA (2015). *Programa internacional de evaluación para los estudiantes*. México. OCDE.
- PISA (2012). *Programa internacional de evaluación para los estudiantes*. México. OCDE.
- Rello, J. (2017). *Comprensión lectora a través de modelos interactivos (Tesis de doctorado)*. Universitat Jaume. España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/406141>
- Piaget, J. (2016). *Psicología de la inteligencia*. México: Grill
- Pinzas, J. (2018). *Lectura y metacognición*. Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Pinzas, J. (2017). *Aprender a leer*. Lima: Maestro.
- Ríos, J. (2017). *Comprensión lectora y metacognición*. Madrid: Cristal.
- Rodríguez, J. (2018). *Macrorreglas en educación primaria*. Universidad Católica de Trujillo.
- Rubio, M. M. (2018). *Estrategia metodológica para competencias de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria la Instituciones educativas de Morrope (Tesis de doctorado)*. Universidad César Vallejo. Lambayeque.
- Rumelhart, N. (2013). *Memoria representativa*. York: Wiley

- Smith, J. (2018). *Análisis psicolingüístico de lectura*. Abebook: London.
- Smith, F. (2017). *Sentido de la lectura*. Barcelona: Aprende.
- Sánchez, N. (2013). *Rendimiento de estudiantes peruanos en prueba Pisa*. Lima: OCDE.
- Sánchez, C. y Reyes, H. (2020). *Diseño y metodología en investigación*. Lima: Visión universitaria.
- Solé, I. (2019). *Estrategias de lectura*. Santiago de Compostela: Síntesis
- Tobón, M. y García, P. (2018). *Gestión del currículo por competencias*. Lima: Representación.
- Van Dijk. T. (2013). *Ciencia del texto*. Santiago: Ariel.
- Van Dijk. T. (2016). *Texto y contexto*. Barcelona: Marfil.
- Vigostky, L.S. (2018). *Procesos psicológicos*. Madrid: Síntesis
- Ugatextea, N. (2017). Autoeficacia, metacognición y motivación. *Psicodidáctica*. 27, 15-30

Anexos

Anexo 1: Instrumento de medición

TEST LJMM-1

1. Datos:

1.1 Apellidos y nombres _____

1.2 Nivel: _____

1.3 Grado: _____

1.4 Grupo de estudio : Control () Experimental ()

1.5 Puntaje:

2. Propósito:

3. Dimensiones

Texto 1

En un planeta muy pequeño hay solo dos pueblos; el primero está en una montaña y, por eso, lo llaman Monte Hermoso; el otro está en una llanura y se llama Valle Lindo. Un río atraviesa el planeta de cabo a rabo y separa ambos pueblos.

Desde hacía ya muchos años, la gente que vivía en Monte Hermoso estaba enemistada con los que vivían en Valle Lindo. Ya nadie se acordaba por qué; solo sabían que debían poner cara de mal genio cuando se cruzasen en el bosque con algún habitante del pueblo vecino.

Un día, todos los niños decidieron organizar una gran fiesta. Cuando llegó la hora, las niñas y los niños de Monte Hermoso se dirigieron hacia el río y subieron en la barca con todas las cosas para la fiesta. La barca iba con tanta carga que casi los niños no cabían. De pronto, se dieron cuenta, presas del pánico, de que se estaban hundiendo

—¡Socorro! ¡Socorro! —gritaron. En la otra orilla, las niñas y los niños de Valle Lindo escucharon asustados a sus amigas y amigos.

—¡Rápido, debemos avisar a nuestros padres! —gritó una niña.

Las familias de Valle Lindo se reunieron en la orilla del río. Un grupo de padres se echó al río y nadó hacia donde estaba la barca. Poco a poco la fueron empujando hacia la orilla, hasta que, finalmente, llegaron y los niños pudieron bajar y se abrazaron unos a otros muy contentos.

Cuando se enteraron de lo sucedido, las familias de Monte Hermoso decidieron organizar una gran fiesta en honor de sus vecinos de Valle Lindo, para agradecerles por el salvamento de sus hijos. Entonces, a uno de los pobladores se le ocurrió una idea: —Amigas y amigos, debemos solucionar el problema del paso del río. Propongo que, entre todos, construyamos un gran puente para acabar con el peligro que supone cruzar el río.

Juntos será una cosa fácil y no tardaremos mucho tiempo. Debemos olvidar nuestro viejo enfado y poner manos a la obra, ¿qué les parece? Todos estuvieron de acuerdo y enseguida empezaron a repartirse el trabajo.

De esta forma, en muy pocos días quedó terminado un magnífico puente que unió a los dos pueblos por encima del río. Desde ese momento, los habitantes de ambos lugares se reunían por las tardes, olvidando el antiguo enfado que los había tenido enemistados tantos años.

Adaptado de Barbadillo, Patricia (2019). *Rabicún*. Madrid: SM.

3.1. Dimensión literal

Pregunta 1: *¿Cómo se llama el pueblo, ubicado en la llanura?*

- A. Monte hermoso
- B. Valle lindo
- C. Pueblo unido

Pregunta 2: *¿Cuál es el orden acciones, ocurridos en la historia?*

- A. Enemista-accidente-rescate-puente
- B. Accidente-rescate-puente-enemista
- C. puente-enemista-accidente-rescate

Pregunta 3: **¿Quién es el personaje principal?**

- A. Pueblo
- B. El padre salvador
- C. Los niños

Pregunta 4: **¿Qué escenario representa la unidad?**

- A. El monte
- B. El valle
- C. El puente

Pregunta 5: **¿Cuál la información más importante al final del cuento?**

- A. La fiesta
- B. El hundimiento de la barca
- C. Los pobladores olvidaron su enfado

3.2. Dimensión inferencial

Pregunta 6: **¿Qué tipo de texto es?**

- A. Texto narrativo
- B. Texto expositivo
- C. Texto argumentativo

Pregunta 7: **¿Cuál es el tema?**

- A. La convivencia
- B. La enemistad
- C. La inocencia

Pregunta 8: **¿Cuál es la idea general?**

- A. La convivencia tiene origen en la solución de problema
- B. La enemistad implica mantener un conflicto.
- C. La inocencia es propia de los niños y de nadie más.

Pregunta 9: **¿Cuál es la idea principal del penúltimo párrafo?**

- A. La solución de los problemas comunes supera las diferencias.
- B. La unidad existe solo en los padres.
- C. La indiferencia se mantiene en el Pueblo Hermoso.

Pregunta 10: **¿Cuál es el mensaje de la autora del texto?**

- A. La convivencia es producto de consenso de todos
- B. La enemistad es la mejor alternativa
- C. La indiferencia se impone en el pueblo

Texto 2

No es ningún secreto que el ser humano está dejando una huella demasiado negativa en el planeta: ríos y mares contaminados, polución en el aire, extinción de flora y fauna, entre otras.

Ahora, los expertos alertan de otro peligro más: el fin de las abejas. Silenciosamente, miles de millones de abejas están muriendo y nuestra cadena alimentaria se encuentra en peligro. Estas son las razones por las que se hace esta advertencia.

En primer lugar, las abejas no solo producen miel, sino que también constituyen una gigantesca y sacrificada mano de obra encargada de polinizar a nivel mundial el 90 % de las plantas que sembramos.

En segundo lugar, diversos estudios detectaron unos 121 tipos de pesticidas en muestras de abejas, cera y polen, por lo que se teme que estos químicos sean la clave del problema.

Al respecto, cuatro países europeos ya han comenzado a prohibir dichos productos químicos, y las poblaciones de abejas se están recuperando. No obstante, un número de compañías químicas muy poderosas están ejerciendo una enorme presión para lograr que estos venenos asesinos se mantengan en el mercado.

De continuar esta mortandad, el mundo experimentaría un impacto en la alimentación y hasta en la industria textil; por ejemplo, escasearía la alfalfa para el ganado, frutas, verduras, nueces, semillas aceiteras y algodón. Incluso, desaparecerían muchas flores y aves silvestres.

Las abejas contribuyen a la seguridad alimentaria mundial y su extinción representaría un terrible desastre biológico, como dijo Bernard Vallat, representante de la Organización Mundial para la Salud Animal.

Adaptado de Ministerio de Educación. (2019)

3.3. Dimensión crítica

Pregunta 11: *¿Es un argumento a favor de las abejas?*

- A. La extinción de las abejas afectará el cultivo de las plantas.
- B. La presencia de pesticidas no altera el medio ambiente.
- C. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.

Pregunta 12: *¿Es un argumento en contra de las abejas?*

- A. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.
- B. La extinción de las abejas es una destrucción de la fauna y flora.
- C. Sin las abejas desaparecerá el algodón

Pregunta 13: En la tesis: Las abejas se extinguen en el mundo. Selecciona un argumento a favor

- A. Los pesticidas destruyen las condiciones de vida de las abejas.
- B. Las abejas constituyen una seguridad alimentaria.
- C. Sin abejas la industria textil se mantiene.

Pregunta 14: Si desaparecen las abejas qué faltaría en los mercados.

- A. Alfalfa
- B. Huevos
- C. Pescado

Pregunta 15: ¿Cuál de los enunciados es un comentario?

- A. Todos debemos cuidar las abejas
- B. 121 pesticidas tienen presencia en la cera de abejas
- C. La polinización se da en un 90% de las plantas

3.4. Dimensión metacognición

Pregunta 16: ¿Qué pregunta formulamos para identificar el propósito de la lectura?

- A. ¿Cuál es la intención del lector?
- B. ¿Cuál es el propósito del autor?
- C. ¿Cuál es la finalidad del texto?

Pregunta 17: ¿Qué regla se aplica para identificar el tema del texto?

- A. Supresión
- B. Generalización
- C. Construcción

Pregunta 18: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea general del texto?

- A. Supresión
- B. Generalización
- C. Construcción

Pregunta 19: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea principal del texto?

- A. Supresión
- B. Generalización
- C. Construcción

Pregunta 20: ¿Qué regla se aplica para identificar el propósito del autor del texto?

- A. Supresión
- B. Generalización
- C. Construcción

Valor del ítem

1: Acertado

0: Errado

Escala total/ Comprensión lectora

Nivel	Rango
Inicio	[0-10]
Proceso	[11-13]
Logro esperado	[14-16]
Logro destacado	[17-20]

Escala Dimensión/ literal

Nivel	Rango
Inicio	[0-2]
Proceso	[3]
Logro esperado	[4]
Logro destacado	[5]

Escala Dimensión/ inferencial

Nivel	Rango
Inicio	[0-2]
Proceso	[3]
Logro esperado	[4]
Logro destacado	[5]

Escala Dimensión/ crítica

Nivel	Rango
Inicio	[0-2]
Proceso	[3]
Logro esperado	[4]
Logro destacado	[5]

Escala Dimensión/ metacognición

Nivel	Rango
Inicio	[0-2]
Proceso	[3]
Logro esperado	[4]
Logro destacado	[5]

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables

Anexo 2.1. Operacionalización variable independiente: Las macrorreglas

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Las macrorreglas	Las macrorreglas es una secuencia didáctica comunicativa para identificar las ideas del texto, asociadas a la acción e interacción con el contexto (Prigogine, 2017; Van Dijk, 2013; y Hernández y Quintero, 2019)	Para controlar las macrorreglas o secuencia para identificar ideas, realizará mediante una lista de cotejo, con 15 ítems, considerando cinco dimensiones: Lectura inicial, apropiación y análisis reflexivo de las reglas, práctica asistida, práctica independiente y evaluación formativa, escala total, escala por dimensiones y respectivos indicadores.	Lectura inicial	<ul style="list-style-type: none"> – Realiza la lectura textual. – Divide el texto en párrafos y luego en oraciones. – Infiere el significado de expresiones o palabras en colaboración con los estudiantes. 	Ordinal
			Apropiación y análisis reflexivo de las reglas	<ul style="list-style-type: none"> – Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo. – Explica la R1, R2 y R3 de las macrorreglas. – Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales. 	
			Práctica asistida	<ul style="list-style-type: none"> – Modela una macrorregla seleccionada virtualmente. – Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada, en estudiantes. – Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos. 	
			Práctica independiente	<ul style="list-style-type: none"> – Reciben los estudiantes un texto nuevo. – Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual. – Identifican la idea, tema y propósito del texto. 	
			Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto. – El docente induce a descubrir el error y una estrategia de solución, al estudiante. – El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes. 	

Anexo 2.2. Operacionalización variable dependiente 2: Comprensión lectora

Variable dependiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
<p>Comprensión lectora</p>	<p>Comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2010)</p>	<p>Para medir la comprensión lectora se realizará mediante un test-LJMM-1, con 20 ítems, considerando cuatro dimensiones: Literal, inferencial, crítica y metacognición, escala total, escala por dimensiones y respectivos indicadores.</p>	<p>Literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los datos en el texto, explícitamente. - Organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto. - Identifica personajes en principales y secundarios. - Diferencia escenarios. - Discrimina información relevante.
			<p>Inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deduce la forma o formato del texto. - Induce el tema y subtema. - Deduce la idea general implícita. - Deduce la idea principal implícita. - Identifica el mensaje del autor del texto.
			<p>Crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa una posición a favor. - Expresa una posición en contra. - Argumenta una idea. - Relaciona el contenido con su entorno. - Comenta un hecho.
			<p>Metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formula una interrogante sobre el propósito de la lectura - Revisa el tema en función a las reglas. - Revisa la idea general según las reglas. - Revisa la idea principal según las reglas - Revisa la intención del texto en función a la idea general.

Anexo 2.2. Validez y confiabilidad del Test de comprensión lectora LJMM-1

2.2.1 Validez del Test de comprensión lectora LJMM-1

La validación del Test de comprensión lectora LJMM-1 implicó validez discriminante y contenido, en los cuales se utilizó un método, una técnica y una prueba correspondiente.

La validez de contenido utilizó la técnica para juicio de expertos, prueba V-Aiken y un método de análisis: consistencia interna. En esta validez participaron cinco doctores: Dra. Ingrid Mercy Castillo Riveros, Dra. Juana Yvonne Zambrano Vásquez, Dr. Walter Tomas Chavarry Carahuatay, Dra. Isabel Trujillo Zavaleta y Dra. Regina Murillo Huacacolqui. Este proceso abarcó etapas. En la primera, la observación se centró en los ítems 1, 10 y 11, alcanzándose 0,60; 0,80; y 0,80 de V-Aiken, respectivamente; los cuales se encuentran asociados a 0,312; 0,156 y 0,156, mayores a $p \geq 0,05$ (Tabla 1 y 2)

De la misma manera, la validez discriminante del Test de comprensión lectora LJMM-1 abarcó dos etapas. La validez discriminante tuvo dos etapas. En el primer momento, el alfa obtenido fue moderado ($\alpha=,586$), para todo el test; así se observa que los resultados de la correlación de ítem corregida en 20 ítems, sugieren suprimir esencialmente los ítems, 1,10 y 11; pues no alcanzan un alfa alto y significativo (Tabla 3). En el segundo momento, el alfa obtenido fue moderado ($\alpha=,944$), para todo el test; así se observa que los resultados de la correlación de ítem corregida en 20 ítems, sugieren aceptar todos los ítems; pues alcanzan un alfa alto y significativo (Tabla 4).

Tabla 1*Validez de juicio de expertos de la primera etapa.*

Ítemes	Expertos					Número de valores [n]	Sumatoria [s]	V-Aiken	p-valor	Comparación	Resultado	
	Opinión											
	1	2	3	4	5							
1	0	0	1	1	1	5	2	3	0.6	0.312	$p \geq 0,05$	No válido
2	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
3	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
4	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
5	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
6	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
7	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
8	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
9	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
10	0	1	1	1	1	5	2	4	0.8	0.156	$p \geq 0,05$	No válido
11	1	0	1	1	1	5	2	4	0.8	0.156	$p \geq 0,05$	No válido
12	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
13	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
14	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
15	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
16	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
17	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
18	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
19	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
20	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido

Nota Test de comprensión lectora LJMM-1 en versión piloto.**Tabla 2***Validez de juicio de expertos de la segunda etapa.*

Ítemes	Expertos					Número de valores [n]	Sumatoria [s]	V-Aiken	p-valor	Comparación	Resultado	
	Opinión											
	1	2	3	4	5							
1	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
2	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
3	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
4	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
5	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
6	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
7	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
8	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
9	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido

10	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
11	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
12	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
13	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
14	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
15	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
16	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
17	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
18	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
19	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido
20	1	1	1	1	1	5	2	5	1	0.032	$p < 0,05$	Válido

Nota Test de comprensión lectora LJMM-1 en versión piloto.

Tabla 3

Resultado de validez discriminante del Test de comprensión lectora LJMM-1. Primer momento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,586	20

Estadísticas de total de elemento				
Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	18,05	2,050	,000	,588
Item2	18,05	2,050	,000	,588
Item3	18,20	2,168	-,234	,679
Item4	18,05	2,050	,000	,588
Item5	18,20	1,747	,174	,588
Item6	18,05	2,050	,000	,588
Item7	18,15	1,503	,600	,484
Item8	18,05	2,050	,000	,588
Item9	18,10	2,095	-,146	,623
Item10	18,15	1,503	,600	,484
Item11	18,05	2,050	,000	,588
Item12	18,10	1,779	,371	,547
Item13	18,10	1,674	,564	,515
Item14	18,10	1,779	,371	,547
Item15	18,10	2,095	-,146	,623
Item16	18,10	1,779	,371	,547
Item17	18,10	1,674	,564	,515
Item18	18,10	1,884	,189	,575
Item19	18,10	1,779	,371	,547
Item20	18,05	2,050	,000	,588

Nota Test de comprensión lectora LJMM-1 en versión piloto

Tabla 4

Resultado de validez discriminante del Test de comprensión lectora LJMM-1. Segundo momento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	17,45	14,050	,000	,947
Item2	17,50	12,579	,896	,938
Item3	17,60	12,147	,693	,941
Item4	17,55	12,261	,786	,939
Item5	17,60	12,147	,693	,941
Item6	17,50	12,579	,896	,938
Item7	17,45	14,050	,000	,947
Item8	17,50	12,579	,896	,938
Item9	17,60	12,147	,693	,941
Item10	17,55	12,682	,581	,943
Item11	17,45	14,050	,000	,947
Item12	17,55	12,261	,786	,939
Item13	17,45	14,050	,000	,947
Item14	17,55	12,261	,786	,939
Item15	17,60	12,147	,693	,941
Item16	17,55	12,261	,786	,939
Item17	17,50	12,579	,896	,938
Item18	17,50	12,579	,896	,938
Item19	17,55	12,261	,786	,939
Item20	17,55	12,682	,581	,943

Nota Test de comprensión lectora LJMM-1 en versión piloto

2.2.3 Confiabilidad del Test de comprensión lectora LJMM-1

Para la confiabilidad del Test de comprensión lectora LJMM-1 es usado como prueba, la correlación de Pearson; técnica, mitades partidas; y método, consistencia interna. La prueba piloto consistió en aplicar a 20 estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución Leoncio Prado, el test LJMM-1. En la primera se obtuvo una alfa Parte 1, $\alpha=,283$; Parte 2, $\alpha=,662$ (Tabla 5) y luego, Parte 1, $\alpha=,891$; Parte 2, $\alpha=,903$ (Tabla 6)

Tabla 5

Resultado de mitades partidas de alfa de Cronbach. Primer momento.

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,283
		N de elementos	10 ^a
	Parte 2	Valor	,662
		N de elementos	10 ^b
N total de elementos			20
Correlación entre formularios			,231
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,375
	Longitud desigual		,375
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,370

Tabla 6

Resultado de mitades partidas de alfa de Cronbach. Segundo momento


Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,891
		N de elementos	10 ^a
	Parte 2	Valor	,903
		N de elementos	10 ^b
N total de elementos			20
Correlación entre formularios			,867
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,929
	Longitud desigual		,929
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,929

Anexo 2.3. Evidencia de juicio de expertos

2.3.1. Expertos


Juez 1: Dra. Ingrid Mercy Castillo Riveros

FICHA DE VALIDEZ DEL TEST DE COMPRESION LJMM-1 DATOS DEL EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	INGRID MERCY CASTILLO RIVEROS	DNI:	18207102
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	TEST DE COMPRESION LJMM-1		
Dirección domiciliaria:	Av. Jesús de Nazareth #928 piso 2	Teléfono de domicilio:	-
Título profesional/especialidad:	Educación Primaria	Teléfono celular:	984607748
Grado académico:	DOCTORA		
Mención:	DOCTORA EN EDUCACIÓN		
Firma:		Lugar y fecha:	23/08/2016

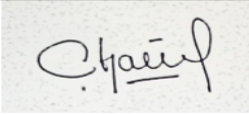
Juez 2: Dra. Juana Yvonne Zambrano Vásquez

FICHA DE VALIDEZ DEL TEST DE COMPRESION LJMM-1 DATOS DEL EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	JUANA YVONNE ZAMBRANO VÁSQUEZ	DNI:	18149005
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	TEST DE COMPRESION LJMM-1		
Dirección domiciliaria:	Pasaje Manchester 439 Santa Isabel	Teléfono de domicilio:	
Título profesional/especialidad:	Educación Primaria	Teléfono celular:	939345576
Grado académico:	DOCTORA		
Mención:	DOCTORA EN EDUCACIÓN		
Firma:	 <small>Dra. J. Yvonne Zambrano Vásquez</small>	Lugar y fecha:	24/10/2021


Juez 3: Dr. Walter Tomas Chavarry Carahuatay

**FICHA DE VALIDEZ DEL TEST DE COMPRESION LJMM-1
DATOS DEL EXPERTO**

NOMBRES Y APELLIDOS	WALTER TOMAS CHAVARRY CARAHUATAY	DNI:	19322549
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	TEST DE COMPRESION LJMM-1		
Dirección domiciliaria:	Baltazar Gavilán N° 701	Teléfono de domicilio:	
Título profesional/especialidad:	Educación Primaria	Teléfono celular:	998555306
Grado académico:	DOCTOR		
Mención:	DOCTOR EN EDUCACIÓN		
Firma:		Lugar y fecha:	21/10/2021

Juez 4: Dra. Isabel Trujillo Zavaleta

**FICHA DE VALIDEZ DEL TEST DE COMPRESION LJMM-1
DATOS DEL EXPERTO**

NOMBRES Y APELLIDOS	ISABEL TRUJILLO ZAVALETA	DNI:	19404304
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	TEST DE COMPRESION LJMM-1		
Dirección domiciliaria:	Benito Juarez 1418	Teléfono de domicilio:	
Título profesional/especialidad:	Educación Primaria	Teléfono celular:	997481203
Grado académico:	DOCTORA		
Mención:	DOCTORA EN EDUCACIÓN		
Firma:	 Isabel Trujillo Zavaleta	Lugar y fecha:	22/10/2021

Juez 5: Dra. Regina Murillo Huacacolqui

FICHA DE VALIDEZ DEL TEST DE COMPRENSION LJMM-1
DATOS DEL EXPERTO

NOMBRES Y APELLIDOS	REGINA MURILLO HUACACOLQUI	DNI:	26925503
NOMBRE DEL INSTRUMENTO	TEST DE COMPRENSION LJMM-1		
Dirección domiciliaria:	Av. América Sur 2704	Teléfono de domicilio:	947276059
Título profesional/especialidad:	Educación Primaria	Teléfono celular:	
Grado académico:	DOCTORA		
Mención:	DOCTORA EN EDUCACIÓN		
Firma:	 Regina Murillo Huacacolqui	Lugar y fecha:	23/10/2021

		– Discrimina información relevante.	Pregunta 5: ¿Cuál la información más importante al final del cuento? D. La fiesta E. El hundimiento de la barca F. Los pobladores olvidaron su enfado				X		X		X		X					
	D2: Inferencial	– Deduce la forma o formato del texto.	Pregunta 6: ¿Qué tipo de texto es? D. Texto narrativo E. Texto expositivo F. Texto argumentativo				X		X		X		X					
		– Induce el tema y subtema.	Pregunta 7: ¿Cuál es el tema? D. La convivencia E. La enemistad F. La inocencia				X		X		X		X					
		– Deduce la idea general implícita.	Pregunta 8: ¿Cuál es la idea general? D. La convivencia tiene origen en la solución de problema E. La enemistad implica mantener un conflicto. F. La inocencia es propia de los niños y de nadie más.				X		X		X		X					
		– Deduce la idea principal implícita.	Pregunta 9: ¿Cuál es la idea principal del penúltimo párrafo? D. La solución de los problemas comunes supera las diferencias. E. La unidad existe solo en los padres. F. La indiferencia se mantiene en el Pueblo Hermoso.				X		X		X		X					
		– Identifica el mensaje del autor del texto.	Pregunta 10: ¿Cuál es el mensaje de la autora del texto? D. La convivencia es producto de consenso de todos E. La enemistad es la mejor alternativa F. La indiferencia se impone en el pueblo				X		X		X		X					
	D3: Crítico	– Expresa una posición a favor.	Pregunta 11: ¿Es un argumento a favor de las abejas? A. La extinción de las abejas afectará el cultivo de las plantas. B. La presencia de pesticidas no altera el medio ambiente. C. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.				X		X		X		X					

			<ul style="list-style-type: none"> – Expresa una posición en contra. 	<p>Pregunta 12: ¿Es un argumento en contra de las abejas?</p> <p>D. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.</p> <p>E. La extinción de las abejas es una destrucción de la fauna y flora.</p> <p>F. Sin las abejas desaparecerá el algodón</p>					X		X		X					
			<ul style="list-style-type: none"> – Argumenta una idea. 	<p>Pregunta 13: En la tesis: Las abejas se extinguen en el mundo. Selecciona un argumento a favor</p> <p>D. Los pesticidas destruyen las condiciones de vida de las abejas.</p> <p>E. Las abejas constituyen una seguridad alimentaria.</p> <p>F. Sin abejas la industria textil se mantiene.</p>					X		X		X					
			<ul style="list-style-type: none"> – Relaciona el contenido con su entorno. 	<p>Pregunta 14: Si desaparecen las abejas qué faltaría en los mercados.</p> <p>D. Alfalfa</p> <p>E. Huevos</p> <p>F. Pescado</p>					X		X		X					
			<ul style="list-style-type: none"> – Comenta un hecho. 	<p>Pregunta 15: ¿Cuál de los enunciados es un comentario?</p> <p>D. Todos debemos cuidar las abejas</p> <p>E. 121 pesticidas tienen presencia en la cera de abejas</p> <p>F. La polinización se da en un 90% de las plantas</p>					X		X		X					
		D4: Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> – Formula una interrogante sobre el propósito de la lectura 	<p>Pregunta 16: ¿Qué pregunta formulamos para identificar el propósito de la lectura?</p> <p>D. ¿Cuál es la intención del lector?</p> <p>E. ¿Cuál es el propósito del autor?</p> <p>F. ¿Cuál es la finalidad del texto?</p>					X		X		X					
			<ul style="list-style-type: none"> – Revisa el tema en función a las reglas. 	<p>Pregunta 17: ¿Qué regla se aplica para identificar el tema del texto?</p> <p>D. Supresión</p> <p>E. Generalización</p> <p>F. Construcción</p>					X		X		X					

			<ul style="list-style-type: none"> – Revisa la idea general según las reglas. 	Pregunta 18: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea general del texto? D. Supresión E. Generalización F. Construcción				X		X		X		X		
			<ul style="list-style-type: none"> – Revisa la idea principal según las reglas 	Pregunta 19: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea principal del texto? D. Supresión E. Generalización F. Construcción				X		X		X		X		
			<ul style="list-style-type: none"> – Revisa la intención del texto en función a la idea general. 	Pregunta 20: ¿Qué regla se aplica para identificar el propósito del autor del texto? D. Supresión E. Generalización F. Construcción				X		X		X		X		

Dra. Ingrid Mercy Castillo Riveros
DNI 18207102

MATRIZ DE VALIDEZ DE INSTRUMENTO

Título: Las macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de evaluación								Observaciones o recomendaciones			
				a.	b.	c.	Relación entre variables y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e ítem		Relación entre ítem y respuesta		
							Sí	no	Sí	no	Sí		no	Sí	no
Dependiente Comprensión lectora Comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2010)	D1: literal	– Identifica los datos en el texto, explícitamente.	Pregunta 1: <i>¿Cómo se llama el pueblo, ubicado en la llanura?</i> A. Monte hermoso B. Valle lindo C. Pueblo unido				X		X		X		X		
		– Organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto.	Pregunta 2: <i>¿Cuál es el orden acciones, ocurridos en la historia?</i> A. Enemista-accidente-rescate- puente B. Accidente-rescate- puente-enemista C. puente-enemista-accidente-rescate				X		X		X		X		
		– Identifica personajes en principales y secundarios.	Pregunta 3: <i>¿Quién es el personaje principal?</i> A. Pueblo B. El padre salvador C. Los niños				X		X		X		X		
		– Diferencia escenarios.	Pregunta 4: <i>¿Qué escenario representa la unidad?</i> A. El monte B. El valle C. El puente				X		X		X		X		
		– Discrimina información relevante.	Pregunta 5: <i>¿Cuál la información más importante al final del cuento?</i> A. La fiesta B. El hundimiento de la barca C. Los pobladores olvidaron su enfado				X		X		X		X		

	D2: Inferencial	– Deduce la forma o formato del texto.	Pregunta 6: ¿Qué tipo de texto es? A. Texto narrativo B. Texto expositivo C. Texto argumentativo				X		X		X		X		
		– Induce el tema y subtema.	Pregunta 7: ¿Cuál es el tema? A. La convivencia B. La enemistad C. La inocencia				X		X		X		X		
		– Deduce la idea general implícita.	Pregunta 8: ¿Cuál es la idea general? A. La convivencia tiene origen en la solución de problema B. La enemistad implica mantener un conflicto. C. La inocencia es propia de los niños y de nadie más.				X		X		X		X		
		– Deduce la idea principal implícita.	Pregunta 9: ¿Cuál es la idea principal del penúltimo párrafo? A. La solución de los problemas comunes supera las diferencias. B. La unidad existe solo en los padres. C. La indiferencia se mantiene en el Pueblo Hermoso.				X		X		X		X		
		– Identifica el mensaje del autor del texto.	Pregunta 10: ¿Cuál es el mensaje de la autora del texto? A. La convivencia es producto de consenso de todos B. La enemistad es la mejor alternativa C. La indiferencia se impone en el pueblo				X		X		X		X		
	D3: Crítico	– Expresa una posición a favor.	Pregunta 11: ¿Es un argumento a favor de las abejas? A. La extinción de las abejas afectará el cultivo de las plantas. B. La presencia de pesticidas no altera el medio ambiente. C. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.				X		X		X		X		
		– Expresa una posición en contra.	Pregunta 12: ¿Es un argumento en contra de las abejas? A. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria. B. La extinción de las abejas es una destrucción de la fauna y flora. C. Sin las abejas desaparecerá el algodón				X		X		X		X		

			– Revisa la idea principal según las reglas	Pregunta 19: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea principal del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		
			– Revisa la intención del texto en función a la idea general.	Pregunta 20: ¿Qué regla se aplica para identificar el propósito del autor del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		



Dra. J. Yvonne Zambrano Vásquez

Dra. Juana Yvonne Zambrano Vásquez

DNI: 18149005

MATRIZ DE VALIDEZ DE INSTRUMENTO

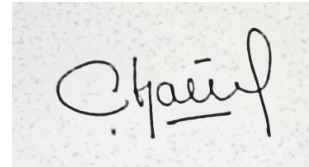
Título: Las macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de evaluación								Observaciones o recomendaciones			
				a.	b.	c.	Relación entre variables y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e ítem		Relación entre ítem y respuesta		
							Sí	no	Sí	no	Sí		no	Sí	no
Dependiente Comprensión lectora Comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2010)	D1: literal	– Identifica los datos en el texto, explícitamente.	Pregunta 1: ¿Cómo se llama el pueblo, ubicado en la llanura? A. Monte hermoso B. Valle lindo C. Pueblo unido				X		X		X		X		
		– Organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto.	Pregunta 2: ¿Cuál es el orden acciones, ocurridos en la historia? A. Enemista-accidente-rescate- puente B. Accidente-rescate-puente-enemista C. puente-enemista-accidente-rescate				X		X		X		X		
		– Identifica personajes en principales y secundarios.	Pregunta 3: ¿Quién es el personaje principal? A. Pueblo B. El padre salvador C. Los niños				X		X		X		X		
		– Diferencia escenarios.	Pregunta 4: ¿Qué escenario representa la unidad? A. El monte B. El valle C. El puente				X		X		X		X		
		– Discrimina información relevante.	Pregunta 5: ¿Cuál la información más importante al final del cuento? A. La fiesta B. El hundimiento de la barca C. Los pobladores olvidaron su enfado				X		X		X		X		

	D2: Inferencial	– Deduce la forma o formato del texto.	Pregunta 6: ¿Qué tipo de texto es? A. Texto narrativo B. Texto expositivo C. Texto argumentativo				X		X		X		X		
		– Induce el tema y subtema.	Pregunta 7: ¿Cuál es el tema? A. La convivencia B. La enemistad C. La inocencia				X		X		X		X		
		– Deduce la idea general implícita.	Pregunta 8: ¿Cuál es la idea general? A. La convivencia tiene origen en la solución de problema B. La enemistad implica mantener un conflicto. C. La inocencia es propia de los niños y de nadie más.				X		X		X		X		
		– Deduce la idea principal implícita.	Pregunta 9: ¿Cuál es la idea principal del penúltimo párrafo? A. La solución de los problemas comunes supera las diferencias. B. La unidad existe solo en los padres. C. La indiferencia se mantiene en el Pueblo Hermoso.				X		X		X		X		
		– Identifica el mensaje del autor del texto.	Pregunta 10: ¿Cuál es el mensaje de la autora del texto? A. La convivencia es producto de consenso de todos B. La enemistad es la mejor alternativa C. La indiferencia se impone en el pueblo				X		X		X		X		
	D3: Crítico	– Expresa una posición a favor.	Pregunta 11: ¿Es un argumento a favor de las abejas? A. La extinción de las abejas afectará el cultivo de las plantas. B. La presencia de pesticidas no altera el medio ambiente. C. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.				X		X		X		X		
		– Expresa una posición en contra.	Pregunta 12: ¿Es un argumento en contra de las abejas? A. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria. B. La extinción de las abejas es una destrucción de la fauna y flora. C. Sin las abejas desaparecerá el algodón				X		X		X		X		

			– Argumenta una idea.	Pregunta 13: En la tesis: Las abejas se extinguen en el mundo. Selecciona un argumento a favor A. Los pesticidas destruyen las condiciones de vida de las abejas. B. Las abejas constituyen una seguridad alimentaria. C. Sin abejas la industria textil se mantiene.				X		X		X					
			– Relaciona el contenido con su entorno.	Pregunta 14: Si desaparecen las abejas qué faltaría en los mercados. A. Alfalfa B. Huevos C. Pescado				X		X		X					
			– Comenta un hecho.	Pregunta 15: ¿Cuál de los enunciados es un comentario? A. Todos debemos cuidar las abejas B. 121 pesticidas tienen presencia en la cera de abejas C. La polinización se da en un 90% de las plantas				X		X		X					
		D4: Metacognición	– Formula una interrogante sobre el propósito de la lectura	Pregunta 16: ¿Qué pregunta formulamos para identificar el propósito de la lectura? A. ¿Cuál es la intención del lector? B. ¿Cuál es el propósito del autor? C. ¿Cuál es la finalidad del texto?				X		X		X					
			– Revisa el tema en función a las reglas.	Pregunta 17: ¿Qué regla se aplica para identificar el tema del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X					
			– Revisa la idea general según las reglas.	Pregunta 18: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea general del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X					

			– Revisa la idea principal según las reglas	Pregunta 19: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea principal del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		
			– Revisa la intención del texto en función a la idea general.	Pregunta 20: ¿Qué regla se aplica para identificar el propósito del autor del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		



Dr. Walter Tomas Chavarry Carahuatay
DNI 19322549

MATRIZ DE VALIDEZ DE INSTRUMENTO

Título: Las macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de evaluación								Observaciones			
				a	b	c	Relación entre variables y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e ítem		Relación entre ítem y respuesta		
							Sí	no	Sí	no	Sí		no	Sí	no
Dependiente Comprensión lectora Comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2010)	D1: literal	– Identifica los datos en el texto, explícitamente.	Pregunta 1: ¿Cómo se llama el pueblo, ubicado en la llanura? A. Monte hermoso B. Valle lindo C. Pueblo unido				X		X		X		X		
		– Organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto.	Pregunta 2: ¿Cuál es el orden acciones, ocurridos en la historia? A. Enemista-accidente-rescate- puente B. Accidente-rescate-puente-enemista C. puente-enemista-accidente-rescate				X		X		X		X		
		– Identifica personajes en principales y secundarios.	Pregunta 3: ¿Quién es el personaje principal? A. Pueblo B. El padre salvador C. Los niños				X		X		X		X		
		– Diferencia escenarios.	Pregunta 4: ¿Qué escenario representa la unidad? A. El monte B. El valle C. El puente				X		X		X		X		
		– Discrimina información relevante.	Pregunta 5: ¿Cuál la información más importante al final del cuento? A. La fiesta B. El hundimiento de la barca C. Los pobladores olvidaron su enfado				X		X		X		X		

	D2: Inferencial	– Deduce la forma o formato del texto.	Pregunta 6: ¿Qué tipo de texto es? A. Texto narrativo B. Texto expositivo C. Texto argumentativo				X	X	X	X			
		– Induce el tema y subtema.	Pregunta 7: ¿Cuál es el tema? A. La convivencia B. La enemistad C. La inocencia				X	X	X	X			
		– Deduce la idea general implícita.	Pregunta 8: ¿Cuál es la idea general? A. La convivencia tiene origen en la solución de problema B. La enemistad implica mantener un conflicto. C. La inocencia es propia de los niños y de nadie más.				X	X	X	X			
		– Deduce la idea principal implícita.	Pregunta 9: ¿Cuál es la idea principal del penúltimo párrafo? A. La solución de los problemas comunes supera las diferencias. B. La unidad existe solo en los padres. C. La indiferencia se mantiene en el Pueblo Hermoso.				X	X	X	X			
		– Identifica el mensaje del autor del texto.	Pregunta 10: ¿Cuál es el mensaje de la autora del texto? A. La convivencia es producto de consenso de todos B. La enemistad es la mejor alternativa C. La indiferencia se impone en el pueblo				X	X	X	X			
	D3: Crítico	– Expresa una posición a favor.	Pregunta 11: ¿Es un argumento a favor de las abejas? A. La extinción de las abejas afectará el cultivo de las plantas. B. La presencia de pesticidas no altera el medio ambiente. C. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.				X	X	X	X			
		– Expresa una posición en contra.	Pregunta 12: ¿Es un argumento en contra de las abejas? A. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria. B. La extinción de las abejas es una destrucción de la fauna y flora. C. Sin las abejas desaparecerá el algodón				X	X	X	X			

			– Argumenta una idea.	<p>Pregunta 13: En la tesis: Las abejas se extinguen en el mundo. Selecciona un argumento a favor</p> <p>A. Los pesticidas destruyen las condiciones de vida de las abejas.</p> <p>B. Las abejas constituyen una seguridad alimentaria.</p> <p>C. Sin abejas la industria textil se mantiene.</p>				X		X		X						
			– Relaciona el contenido con su entorno.	<p>Pregunta 14: Si desaparecen las abejas qué faltaría en los mercados.</p> <p>A. Alfalfa</p> <p>B. Huevos</p> <p>C. Pescado</p>				X		X		X						
			– Comenta un hecho.	<p>Pregunta 15: ¿Cuál de los enunciados es un comentario?</p> <p>A. Todos debemos cuidar las abejas</p> <p>B. 121 pesticidas tienen presencia en la cera de abejas</p> <p>C. La polinización se da en un 90% de las plantas</p>				X		X		X						
		D4: Metacognición	– Formula una interrogante sobre el propósito de la lectura	<p>Pregunta 16: ¿Qué pregunta formulamos para identificar el propósito de la lectura?</p> <p>A. ¿Cuál es la intención del lector?</p> <p>B. ¿Cuál es el propósito del autor?</p> <p>C. ¿Cuál es la finalidad del texto?</p>				X		X		X						
			– Revisa el tema en función a las reglas.	<p>Pregunta 17: ¿Qué regla se aplica para identificar el tema del texto?</p> <p>A. Supresión</p> <p>B. Generalización</p> <p>C. Construcción</p>				X		X		X						
			– Revisa la idea general según las reglas.	<p>Pregunta 18: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea general del texto?</p> <p>A. Supresión</p> <p>B. Generalización</p> <p>C. Construcción</p>				X		X		X						

			– Revisa la idea principal según las reglas	Pregunta 19: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea principal del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		
			– Revisa la intención del texto en función a la idea general.	Pregunta 20: ¿Qué regla se aplica para identificar el propósito del autor del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		



Dra. Isabel Trujillo Zavaleta
DNI 19404304

MATRIZ DE VALIDEZ DE INSTRUMENTO

Título: Las macrorreglas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución educativa Leoncio Prado, Paiján 2021

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de evaluación								Observaciones o recomendaciones			
				a.	b.	c.	Relación entre variables y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e ítem		Relación entre ítem y respuesta		
							Sí	no	Sí	no	Sí		no	Sí	no
Dependiente Comprensión lectora Comprensión lectora es una competencia compleja o interconexión de procesos descendentes y ascendentes, dirigido a la construcción del sentido y el significado del contexto, lector y texto (Morin, 2019; Adams, 2015 y Tobón y García, 2010)	D1: literal	– Identifica los datos en el texto, explícitamente.	Pregunta 1: <i>¿Cómo se llama el pueblo, ubicado en la llanura?</i> A. Monte hermoso B. Valle lindo C. Pueblo unido				X		X		X		X		
		– Organiza una secuencia de acciones, mostrados en el texto.	Pregunta 2: <i>¿Cuál es el orden acciones, ocurridos en la historia?</i> A. Enemista-accidente-rescate- puente B. Accidente-rescate- puente-enemista C. puente-enemista-accidente-rescate				X		X		X		X		
		– Identifica personajes en principales y secundarios.	Pregunta 3: <i>¿Quién es el personaje principal?</i> A. Pueblo B. El padre salvador C. Los niños				X		X		X		X		
		– Diferencia escenarios.	Pregunta 4: <i>¿Qué escenario representa la unidad?</i> A. El monte B. El valle C. El puente				X		X		X		X		
		– Discrimina información relevante.	Pregunta 5: <i>¿Cuál la información más importante al final del cuento?</i> A. La fiesta B. El hundimiento de la barca C. Los pobladores olvidaron su enfado				X		X		X		X		

	D2: Inferencial	– Deduce la forma o formato del texto.	Pregunta 6: ¿Qué tipo de texto es? A. Texto narrativo B. Texto expositivo C. Texto argumentativo				X		X		X		X		
		– Induce el tema y subtema.	Pregunta 7: ¿Cuál es el tema? A. La convivencia B. La enemistad C. La inocencia				X		X		X		X		
		– Deduce la idea general implícita.	Pregunta 8: ¿Cuál es la idea general? A. La convivencia tiene origen en la solución de problema B. La enemistad implica mantener un conflicto. C. La inocencia es propia de los niños y de nadie más.				X		X		X		X		
		– Deduce la idea principal implícita.	Pregunta 9: ¿Cuál es la idea principal del penúltimo párrafo? A. La solución de los problemas comunes supera las diferencias. B. La unidad existe solo en los padres. C. La indiferencia se mantiene en el Pueblo Hermoso.				X		X		X		X		
		– Identifica el mensaje del autor del texto.	Pregunta 10: ¿Cuál es el mensaje de la autora del texto? A. La convivencia es producto de consenso de todos B. La enemistad es la mejor alternativa C. La indiferencia se impone en el pueblo				X		X		X		X		
	D3: Crítico	– Expresa una posición a favor.	Pregunta 11: ¿Es un argumento a favor de las abejas? A. La extinción de las abejas afectará el cultivo de las plantas. B. La presencia de pesticidas no altera el medio ambiente. C. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria.				X		X		X		X		
		– Expresa una posición en contra.	Pregunta 12: ¿Es un argumento en contra de las abejas? A. La polinización no es imprescindible en la cadena alimentaria. B. La extinción de las abejas es una destrucción de la fauna y flora. C. Sin las abejas desaparecerá el algodón				X		X		X		X		

			– Argumenta una idea.	<p>Pregunta 13: En la tesis: Las abejas se extinguen en el mundo. Selecciona un argumento a favor</p> <p>A. Los pesticidas destruyen las condiciones de vida de las abejas.</p> <p>B. Las abejas constituyen una seguridad alimentaria.</p> <p>C. Sin abejas la industria textil se mantiene.</p>				X		X		X							
			– Relaciona el contenido con su entorno.	<p>Pregunta 14: Si desaparecen las abejas qué faltaría en los mercados.</p> <p>A. Alfalfa</p> <p>B. Huevos</p> <p>C. Pescado</p>				X		X		X							
			– Comenta un hecho.	<p>Pregunta 15: ¿Cuál de los enunciados es un comentario?</p> <p>A. Todos debemos cuidar las abejas</p> <p>B. 121 pesticidas tienen presencia en la cera de abejas</p> <p>C. La polinización se da en un 90% de las plantas</p>				X		X		X							
		D4: Metacognición	– Formula una interrogante sobre el propósito de la lectura	<p>Pregunta 16: ¿Qué pregunta formulamos para identificar el propósito de la lectura?</p> <p>A. ¿Cuál es la intención del lector?</p> <p>B. ¿Cuál es el propósito del autor?</p> <p>C. ¿Cuál es la finalidad del texto?</p>				X		X		X							
			– Revisa el tema en función a las reglas.	<p>Pregunta 17: ¿Qué regla se aplica para identificar el tema del texto?</p> <p>A. Supresión</p> <p>B. Generalización</p> <p>C. Construcción</p>				X		X		X							
			– Revisa la idea general según las reglas.	<p>Pregunta 18: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea general del texto?</p> <p>A. Supresión</p> <p>B. Generalización</p> <p>C. Construcción</p>				X		X		X							

			– Revisa la idea principal según las reglas	Pregunta 19: ¿Qué regla se aplica para identificar la idea principal del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		
			– Revisa la intención del texto en función a la idea general.	Pregunta 20: ¿Qué regla se aplica para identificar el propósito del autor del texto? A. Supresión B. Generalización C. Construcción				X		X		X		X		



Dra. Regina Murillo Huacacolqui
DNI 26925503

Anexo 3

PROPUESTA

7. Datos generales

7.4. Nombre:

Las macrorreglas

7.5. Dirigido:

Estudiantes de sexto grado de educación primaria en la institución
Leoncio Prado, Paiján 2021

7.6. Duración:

4 meses

7.7. Autor:

Mg. Luis José Mendoza Moreno

8. Fundamento

Teóricamente, las macrorreglas se fundamenta en la teoría del caos de Prigogine (2016); teoría de acción e interacción de Van Dijk (2012) y en el modelo interactivo de lectura de Rumelhart (2007) y Adams (2015). En esta propuesta didáctica, la teoría del caos de Prigogine (2017) es un constructo epistemológico de las macrorreglas; y se recoge la premisa: La realidad es un ciclo continuo de desorden; pero también de orden. En consecuencia, las macrorreglas o uso de reglas (durante la comprensión de textos es un proceso de orden) y un desorden (inferencia infinita) de los significados de las oraciones y párrafos, en tanto se desarrolla habilidades metacognitivas. De Van Dijk (2012), se asume la interpretación de las reglas de comprensión; en ese contexto, la comprensión es posible a través de la inferencia para organizar y reducir la información relevante de los textos. Finalmente, modelo interactivo de lectura de Rumelhart (2007) y Adams (2015), se adopta el esquema cognitivo, como recurso de procesamiento de información; es decir, permite representar las características generales y específicos del objeto.

9. Objetivos

9.4. Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto de primaria en la institución Leoncio Prado, Paiján 2021, a través de las macrorreglas.

9.5. Objetivos específicos

- e. Desarrollar habilidades literales para procesar información explícita, a través del modelado de las macrorreglas de la omisión y selección para desarrollar.
- f. Desarrollar habilidades inferenciales para procesar información implícita, mediante el modelado de las macrorreglas de generalización.
- g. Desarrollar habilidades críticas para procesar información implícita, mediante el modelado de las macrorreglas de la construcción.
- h. Desarrollar habilidades metacognitivas para procesar información implícita, mediante el modelado de las macrorreglas de generalización y construcción.

10. Metodología

En este estudio, los estudiantes se enfrentan al desafío de un pretest de comprensión lectora. En función al diagnóstico, se planifican un taller de macrorreglas con diez sesiones. Luego experimentan el empleo de las macrorreglas en textos relacionados a situaciones auténticas. Finalmente, participan de un posttest de comprensión lectora,

11. Secuencia didáctica

Las macrorreglas es una secuencia didáctica comunicativa para identificar las ideas del texto, asociadas a la acción e interacción con el contexto (Prigogine, 2017; Van Dijk, 2013; y Hernández y Quintero, 2019).

Las macrorreglas o secuencia para identificar ideas, se realizará mediante una lista de cotejo, con 15 ítems, en cinco fases: Lectura inicial, apropiación y análisis reflexivo de las reglas, práctica asistida, práctica independiente y evaluación formativa, escala total, escala por dimensiones y respectivos indicadores.

11.4. Lectura inicial:

Es la primera fase de las macrorreglas y consiste analizar el texto con la finalidad de lograr en los estudiantes la capacidad de recuperar o reconstruir el significado de expresiones o palabras del texto. Esta fase supone realizar la lectura textual; divide el texto en párrafos y luego en oraciones; e infiere el significado de expresiones o palabras en colaboración con los estudiantes.

11.5. La apropiación y análisis reflexivo de las reglas

Es la fase donde el docente en interacción dialógica explica cómo, cuándo y por qué utilizar las macrorreglas. Supone tres procedimientos: Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo; explica utilizar las macrorreglas; y demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.

11.6. Práctica asistida

Es la fase donde el docente desarrolla actividades de aprendizaje cooperativo o de acompañamiento con los estudiantes, orientados a utilizar las macrorreglas en forma óptima. Esta fase abarca tres pasos: modela una macrorregla seleccionada virtualmente; discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.

11.7. Práctica independiente

Es la fase autónoma donde los estudiantes identifican el tema, ideas y propósito del texto sin ayuda. Esta fase implica: reciben los estudiantes un texto nuevo; utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e identifican la idea, tema y propósito del texto.

11.8. Evaluación formativa

Es la fase donde se verifican el logro de la competencia de comprensión lectora mediante la retroalimentación. Esta fase implica tres pasos: Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; el docente induce a descubrir el error y una estrategia de solución, al estudiante; el docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes.

12. Programación

Número	Nombre	Capacidades
Sesión 1	Las macrorreglas	Identifica las macrorreglas
Sesión 2	La macrorregla de selección.	Utiliza la macrorregla de selección.
Sesión 3	La macrorregla de omisión.	Utiliza la macrorregla de omisión.
Sesión 4	La macrorregla de generalización	Utiliza la macrorregla de generalización
Sesión 5	La macrorregla de construcción.	Utiliza la macrorregla de construcción.
Sesión 6	Macrorreglas en textos cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos
Sesión 7	Macrorreglas en textos largos	Identifica las macrorreglas en textos largos
Sesión 8	Macrorreglas en texto escolares cortos	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos
Sesión 9	Macrorreglas en texto escolares largos	Identifica las macrorreglas en texto escolares largos
Sesión 10	Macrorreglas en texto escolares cortos y largos.	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos y largos.

13. Evaluación

Número	Nombre	Capacidades	Desempeños
Sesión 1	Las macrorreglas	Identifica las macrorreglas	Diferencia las macrorreglas, según modelado del docente en un texto real.
Sesión 2	La macrorregla de selección.	Utiliza la macrorregla de selección.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico Identifica el tema subrayándola Identifica el subtema subrayándola
Sesión 3	La macrorregla de omisión.	Utiliza la macrorregla de omisión.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico. Identifica el tema subrayándola Identifica el subtema subrayándola
Sesión 4	La macrorregla de generalización	Utiliza la macrorregla de generalización	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico Identifica el tema y subtema del texto auténtico induciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico induciéndolo.
Sesión 5	La macrorregla de construcción.	Utiliza la macrorregla de construcción.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico. Identifica el tema y subtema del texto auténtico deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico deduciéndolo.
Sesión 6	Macrorreglas en textos cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos en forma asistida. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo.
Sesión 7	Macrorreglas en textos largos	Identifica las macrorreglas en textos largos	Identifica las macrorreglas en textos largos en forma asistida, seleccionando o deduciéndolo. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo.
Sesión 8	Macrorreglas en texto escolares cortos	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos	Identifica las macrorreglas en textos cortos en forma autónoma. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo
Sesión 9	Macrorreglas en texto escolares largos	Identifica las macrorreglas en texto escolares largos	Identifica las macrorreglas en textos largos en forma autónoma Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo
Sesión 10	Macrorreglas en texto escolares cortos y largos.	Identifica las macrorreglas en texto escolares cortos y largos.	Identifica las macrorreglas en textos cortos y largos en forma autónoma. Identifica el tema y subtema del texto auténtico seleccionado o deduciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico, seleccionado o deduciéndolo

Anexo 4 Sesiones

Sesión N° 01

I. Datos

- 1.1. Institución: “Leoncio Prado” de Paiján
- 1.2. Tema: Las macrorreglas
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Identifica las macrorreglas, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: “Las células” (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min

Cierre	Evaluación formativa - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2).	20 min
	Metacognición - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? -	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Las macrorreglas	Identifica las macrorreglas	Diferencia las macrorreglas, según modelado del docente en un texto real.

Anexo 1: Lectura inicial

Las Células

A pesar de que las células se consideran como la unidad más pequeña de los organismos vivos, están constituidas por elementos aun menores, cada uno de ellos dotado de una función propia. El tamaño de las células humanas es variable aunque es siempre microscópico; un óvulo fecundado es la célula más grande y, sin embargo, resulta tan pequeña que no es percibida por el ojo humano. Las células humanas están envueltas por una membrana que las mantiene unidas; no se trata de una simple envoltura ya que esta membrana tiene unos receptores que permiten a las diversas células identificarse entre sí.



Además, estos receptores son capaces de reaccionar ante sustancias producidas por el organismo así como ante los fármacos introducidos en él y, debido a esta característica, pueden seleccionar las sustancias o los medicamentos que entran en la célula o salen de ella. Las reacciones que tienen lugar en los receptores a menudo alteran y controlan las funciones celulares. Dentro de la membrana celular existen dos componentes principales: el citoplasma y el núcleo. El primero contiene estructuras que controlan su división y reproducción. Son muchas y muy diversas las células que constituyen el organismo y cada una está dotada de estructura y vida propia. Algunas, como los glóbulos blancos, se mueven libremente sin adherirse a otras células; en cambio, las células musculares están firmemente unidas entre sí. Las de la piel se dividen y reproducen con rapidez; las nerviosas, por el contrario, no se reproducen en absoluto.



Asimismo, determinadas células, sobre todo las glandulares, tienen como función principal la producción de sustancias complejas como hormonas o enzimas. Por ejemplo, las células de las mamas producen leche; las del páncreas, insulina; las del revestimiento de los pulmones, mucosidad y las de la boca, saliva. Por último, existen otras células cuya función primordial no es la producción de sustancias, como las células que se encargan de la contracción, tanto de los músculos como del corazón. También es el caso de las células nerviosas que conducen impulsos eléctricos y permiten la comunicación entre el sistema nervioso central (cerebro y médula espinal) y el resto del organismo.

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Identifica las macrorreglas, señalando sus condiciones y razones para su aplicación</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 02

I. Datos

- 1.1. Institución: "Leoncio Prado" de Paján
- 1.2. Tema: Macrorregla de selección
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Utiliza la macrorregla de selección, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: "La historia de la Geografía" (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorregla de selección,	Utiliza la macrorregla de selección, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.	Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico
		Identifica el tema subrayándola
		Identifica el subtema subrayándola

Anexo 1: Lectura inicial

Historia de la Geografía


Una de las ciencias que más ha evolucionado a través del tiempo es la Geografía. Desde el hombre antiguo, que trató de comprender el medio en el que se desenvolvía, hasta el hombre actual; que se ha olvidado de vivir en armonía con la naturaleza; la concepción de lo que estudia la Geografía ha variado enormemente.

Los sumerios; 6000 a.C.; practicaron geografía mediante la observación del espacio estelar y construyeron un templo de adoración para los planetas que conocían: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter y Saturno. **¡Fueron ellos los que inventaron los signos del zodiaco!** Los egipcios también conocieron estos planetas y construyeron pirámides con líneas geométricas basadas en las constelaciones.

Fue Eratóstenes, sabio griego, quien calculó por primera vez la circunferencia terrestre, 200 a.C.; y solo falló por 500 kilómetros.

Hasta el último tercio del siglo XIX, la geografía era definida según su etimología "**como la descripción de la tierra**" (Gea = Tierra, graphein = descripción, vocablos griegos). Según este concepto antiguo, la geografía era todo nomenclatura, un diccionario de topónimos, un catálogo o una relación de accidentes o fenómenos geográficos, o en el mejor de los casos era una descripción de viajes, exploraciones y localización de accidentes físicos en los mapas. Su estudio se limitaba al aprendizaje de memoria de los departamentos, los ríos de las diversas cuencas hidrográficas, las ciudades fundadas a orillas de los ríos, las montañas, etc., se hacía un gran esfuerzo para memorizar números y cuadros estadísticos (altitudes de cordilleras, cantidades de poblaciones, producciones, etc.).

Durante muchos años en que predominó el concepto tradicional, la geografía ha venido siendo confundida con la narración de los viajeros, con la remembranza extremadamente penosa de la infancia, que evocaba listas indigestas de nombres de lugares y datos numéricos, así, se ha



venido llamando geógrafo al explorador o cartógrafo que ofrecía amenas e ilustradas narraciones.

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Utiliza la macrorregla de selección, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
	Niveles				
Criterios	1	2	3	4	
	[Inicio]	[En proceso]	[Logro esperado]	[Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 03

I. Datos

- 1.1. Institución: “Leoncio Prado” de Paján
- 1.2. Tema: Macrorregla de omisión.
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Utiliza la macrorregla de omisión, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: “Los días de carbón” (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorregla de omisión,	Utiliza la macrorregla de omisión, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.	Emplea la macrorregla de omisión en un texto auténtico.
		Identifica el tema subrayándola
		Identifica el subtema subrayándola

Anexo 1: Lectura inicial

Los días de Carbon

Carbon es negro como la noche. Me lo trajo mi padre una tarde de lluvia bajo un poncho y me lo echó a los pies como si me tirara un copo de lana negra, tibia y esponjosa mientras mi madre calentaba la comida y el agua resbalaba en los tejados.

Apenas cabía en la palma de mis manos. No se movió. Estaba aterrado, solo se hociquito húmedo, ansioso de comida, cambió de sitio.

Afuera, tronaban los rayos y parecían meterse dentro de la casa. Lo escondí entre los pliegues de mi falda después de que tomó su sopa y ambos nos quedamos dormidos junto al fuego.

Me parece que en sueños le puse el nombre de Carbon. ¿Qué otro nombre podría quedarle más a tono con su tamaño, su forma y la noche oscura en que llegó?

Carbon es un cahorro como pocos. Más que su pura sangre está en él el suelo con que vino.

Llévate el mejor para tus hijos -le había dicho a mi padre un amigo de la infancia-.

Mi padre eligió a Carbon.

La presencia de carbon entre nosotros acerca la visión de aquel amigo, aunque Pedro yo no los conocemos; él -Carbon- ha de mantenernos unidos para siempre.

¡Esto es tan grato!

-La infancia es el mejor momento para encontrar amigos.

Yo tengo mis dudas. No sé si Teresa, Lucha, Juanita o Carmen y los chicos que juegan con perros han de durarnos toda la vida, si a cada instante peleamos por tantita cosa.

-Así es la infancia. Y esa es la clase de amistad que nos dura toda la vida, dice mamá abrazándome.

Carbon, entre nosotros, ahora que ha pasado todo, dime, ¿no nos oías cuando tanto te llamábamos día y noche, noche y día?

¿No?

¿No llegaban nuestras voces hasta donde tú estabas?

¡Es raro!

Porque aquí el eco nos devuelve la palabra pronunciada enorme.

Enorme, y sigue creciendo detrás de las montañas.

Nunca nos perdemos, el eco nos encuentra.

A *¿No has oído que cuando el becerrito berrea buscando a su mamá, los cerros lo ayudan a encontrarla?*

Escucha:

-¡Carbon!

-¡Carboooooooooooooón!

Anexo 2 : Rúbrica

Desempeño	<i>Utiliza la macrorregla de omisión, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 04

I. Datos

- 1.1. Institución: “Leoncio Prado” de Paján
- 1.2. Tema: Macrorregla de generalización
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Utiliza la macrorregla de generalización, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: “Lector atolondrado y sagaz” (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorregla de generalización,	Utiliza la macrorregla de generalización, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.	<ul style="list-style-type: none"> Emplea la macrorregla de selección en un texto auténtico Identifica el tema y subtema del texto auténtico induciéndolo. Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico induciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial

Lector Atolondrado y Lector Sagaz

Caminaban juntos y a pie dos estudiantes del Peñafiel a Salamanca. Sintiendo cansados y sedientos, se sentaron junto a una fuente que estaba en el camino.

Después de que descansaron y mitigaron la sed, observaron, por casualidad, una lápida sepulcral que a flor de tierra se descubría cerca de ellos, y sobre la lápida unas letras medio borrosas por el tiempo y por las pisadas del ganado que venía a beber de la fuente.

Picoles la curiosidad y, lavando la piedra con agua, pudieron leer estas palabras castellanas: "Aquí está enterrada el alma del Licenciado Pedro García"

El más mozo de los estudiantes, que era **vivaracho** y un poco atolondrado, apenas leyó la inscripción, cuando exclamó riendo a carcajada tendida: "¡Gracioso disparate! ¿Aquí está enterrada el alma! Pues ¿qué?, ¿un alma puede enterrarse? ¡Quién me diera a conocer al ignorantísimo autor de tan ridículo **epitafio!**" y diciendo esto, se levantó para irse.



Su compañero, que era algo más juicioso y reflexivo, dijo para consigo: "Aquí hay misterio, y no me he de apartar de este sitio hasta averiguarlo".

Dejó partir al otro y, sin perder tiempo, sacó un cuchillo y comenzó a socavar la tierra alrededor de la lápida hasta que logró levantarla. Encontró debajo de ella un bolsillo; abriole y halló en él cien **dúcados** con estas palabras: "Declárote por heredero mío, a ti, cualquiera que seas, que has tenido ingenio para entender el verdadero sentido de la inscripción; pero te encargo que uses este dinero mejor".

Alegre el estudiante con este descubrimiento, volvió a poner la lápida como antes estaba y prosiguió su camino a Salamanca, llevándose el alma del Licenciado.

* Tú, amigo lector, seas quien fueres, necesariamente te has de parecer a uno de estos dos estudiantes. Si lees mis aventuras sin hacer reflexión a las instrucciones morales que se encierran en ellas, ningún fruto sacarás de esta lectura; pero si las leyeras con atención encontrarás lo útil mezclado con lo divertido, que tantas veces se ha repetido en los libros.

P. José de Isla

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Utiliza la macrorregla de generalización, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 05

I. Datos

- 1.1. Institución: "Leoncio Prado" de Paján
- 1.2. Tema: Macrorregla de construcción
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Utiliza la macrorregla de construcción, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: "Reino Planta" (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorregla de construcción,	Utiliza la macrorregla de construcción, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.	Emplea la macrorregla de construcción en un texto auténtico.
		Identifica el tema y subtema del texto auténtico deduciéndolo.
		Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico deduciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial

Reino Planta

Una gran diversidad de especies forman el reino planta. Desde las más simples, formadas por una sola célula, hasta las más complejas, las plantas con flores.

Los vegetales suministran oxígeno a la atmósfera, razón por la que son indispensables para la vida de los animales en el planeta. También sirven como alimento para los animales y para el hombre, que aprovecha sus semillas, frutos, flores, tallos, hojas y raíces comestibles.

La ciencia que estudia el mundo vegetal es la botánica. Se ocupa del análisis de los vegetales, en sus múltiples facetas y aspectos. Trata asuntos como la morfología (estudio de la forma) de las plantas, su funcionamiento, las relaciones entre ellas y el medio que las rodea, y los procesos a través de los cuales han alcanzado su actual grado de desarrollo.

Varios milenios antes de Cristo, los chinos ya habían confeccionado distintos tratados sobre la utilización de gran número de plantas medicinales. También, los filósofos griegos se interesaron por el mundo vegetal, siendo los más destacados en este campo Aristóteles (384 - 322 a.C.) y su discípulo Teofastro (372 - 287 a.C.), el primero en descubrirlas y clasificarlas de manera sistemática.

Partes de una planta:

- Raíz
Órgano de fijación a la tierra, por donde capta el agua y las sales minerales.
- Tallo
Órgano que cumple la función de conducir la savia bruta y elaborada.
- Hoja
Órgano que cumple las funciones de respiración, transpiración y fotosíntesis.
- Flor
Órgano reproductivo.
- Fruto
Órgano que cumple la función de proteger la semilla.

Fuente: Enciclopedia Escolar Icarito
Enciclopedia Microsoft Encarta

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Utiliza la macrorregla de construcción, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 06

I. Datos

- 1.1. Institución: "Leoncio Prado" de Paján
- 1.2. Tema: Macrorreglas en textos cortos
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Identifica las macrorreglas en textos cortos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: "Querido lector" (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorreglas en textos cortos,	Identifica las macrorreglas en textos cortos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación	Emplea la macrorregla de construcción en un texto auténtico corto
		Identifica el tema y subtema del texto auténtico corto deduciéndolo.
		Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico corto deduciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial

Querido lector
Ursula K. Le Guin

Querido lector:

La mayoría de los dragones no saben leer. Los dragones **sisean** y lanzan fuego, y cuidan sus tesoros.

Un apetitoso caballero es lo que desean para cenar (pero la espada la escupen), después, satisfechos, se van a dormir sobre sus montañas de tesoros.


Los dragones no sienten gusto por la palabra escrita.

Pero yo aprendí pronto a sentir placer en la lectura de cuentos y poesía, y bien pronto, supe que prefería leer un libro a combatir contra caballeros.

Yo vivía de pastel de manzana y té, que una gentil dama preparaba para mí, y todos mis días y la mitad de mis noches, los pasaba leyendo libros de historias, una vida más emocionante de lo que pudiera parecer.

Ahora que soy viejo y no puedo leer, la hija menor de aquella gentil dama viene cada día a leer para mí, una niña alegre, llamada Valentina.

Los dos somos tan felices como se puede ser, entre los tesoros que he apilado en cerros alrededor de mi árbol de manzanas. Ningún otro dragón cuida enroscado en torno de riquezas como las mías, mi botín de palabras, mi querida biblioteca: ¡Porque cada libro contiene un mundo!

Sinceramente tuyo,
Bedraug (Primo segundo de Smaug) 

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Identifica la macrorregla de textos cortos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 07

I. Datos

- 1.1. Institución: "Leoncio Prado" de Paján
- 1.2. Tema: Macrorreglas en textos largos
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Identifica las macrorreglas en textos largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: "Discurso del oso" (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorreglas en textos largos,	Identifica las macrorreglas en textos largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación	Emplea la macrorregla de construcción en un texto auténtico largo
		Identifica el tema y subtema del texto auténtico largo deduciéndolo.
		Identifica la idea general e idea principal del texto auténtico largo deduciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial



Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Identifica la macrorregla de textos largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 08

I. Datos

- 1.1. Institución: "Leoncio Prado" de Paján
- 1.2. Tema: Macrorreglas en textos escolares cortos
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Identifica las macrorreglas en textos escolares cortos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: "Monos" (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorreglas en textos escolares cortos,	Identifica las macrorreglas en textos escolares cortos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación	Emplea la macrorregla en un texto escolar corto
		Identifica el tema y subtema del texto escolar corto deduciéndolo.
		Identifica la idea general e idea principal del texto escolar deduciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial



Monos

Rafael Martín del Campo

Mono se dice ozomatli en náhuatl. Así se llama también uno de los días del antiguo calendario mexicano.

Los monos del Nuevo Mundo, América, son de nariz aplanada y se les llama platirrinos. Los del Viejo Mundo tienen la nariz prominente; se llaman catarrinos. En México tenemos dos especies de platirrinos: los monos aulladores o saraguatos y los monos araña. Tanto el hombre como los monos pertenecemos al orden primates de los mamíferos.

El mono araña vive en grupos de diez a cincuenta individuos guiados por el más viejo. Habitan los bosques de las regiones cálidas.

Son de tamaño mediano, cuerpo esbelto, patas largas y delgadas, y tienen una larga cola que usan como si fuera un brazo más, para suspenderse de las ramas y balancearse. Tienen pelo negro en todo el cuerpo, y blanco en el pecho y en el vientre. Su cabeza es pequeña y de vivísimos ojos negros.

Comen hojas, frutas y raíces. La hembra da a luz generalmente un hijo; en raros casos, dos. Cuando el hijo es atacado, la hembra lo defiende con fiereza. Los machos protegen a la manada. Sus principales enemigos son el hombre, el jaguar, el puma y las serpientes. Si son atacados por algún cazador, trepan a las copas de los árboles más altos, y desde allí arrojan palos y ramas contra su perseguidor. Cuando los atrapan de pequeños, se encariñan con sus amos. Imitan lo que ven hacer.

Los monos saraguatos habitan las mismas regiones que el mono araña. Son más robustos y su pelaje negro presenta tonos rojizos en el vientre y las patas.

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Identifica la macrorregla de textos escolares cortos señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 09

I. Datos

- 1.1. Institución: "Leoncio Prado" de Paján
- 1.2. Tema: Macrorreglas en textos escolares largos
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Identifica las macrorreglas en textos escolares largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: "El sustituto" (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min
Cierre	Evaluación formativa	20 min

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2). 	
	<p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? - 	10 min

IV. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorreglas en textos escolares largos,	Identifica las macrorreglas en textos escolares largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación	Emplea la macrorregla en un texto escolar largo
		Identifica el tema y subtema del texto escolar largo deduciéndolo.
		Identifica la idea general e idea principal del texto escolar largo deduciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial



Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Identifica la macrorregla de textos escolares largos señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
Criterios	Niveles				
	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Sesión N° 10

I. Datos

- 1.1. Institución: “Leoncio Prado” de Paján
- 1.2. Tema: Macrorreglas en textos escolares cortos y largos
- 1.3. Duración: 90 minutos
- 1.4. Tesista: Mg. Luis José Mendoza Moreno

II. Propósito:

Identifica las macrorreglas en textos escolares cortos y largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación.

III. Secuencia didáctica

Momentos	Estrategias	Tiempo
Inicio	Lectura inicial <ul style="list-style-type: none">- En dialogo con los estudiantes, propone la lectura del texto: “La jarra de miel” (Anexo 1)- Divide el texto en párrafos y luego en oraciones, los estudiantes, guiados por el docente.- Infiere el tema en colaboración con los estudiantes.- Comunica el propósito de la sesión.	10 min.
Proceso	Apropiación y análisis reflexivo <ul style="list-style-type: none">- Interactúa con los estudiantes, a través del diálogo;- Explica utilizar las macrorreglas; y- Organiza a los estudiantes en grupos, mediante Zoom- Demuestra la macrorregla seleccionada con textos reales.	20 min
	Práctica asistida <ul style="list-style-type: none">- Modela una macrorregla seleccionada virtualmente;- Discrimina los criterios cuando se aplica las macrorreglas seleccionada en estudiantes; y- Resuelve ejercicios demostrativos para comprender textos.	15 min
	Práctica independiente <ul style="list-style-type: none">- Reciben los estudiantes un texto nuevo;- Utilizan las macrorreglas en un texto nuevo en forma individual; e- Identifican la idea, tema y propósito del texto.	15 min

Cierre	Evaluación formativa - Los estudiantes explican la idea, tema y propósito, identificados en el texto; - El docente verifica el logro de los desempeños en los estudiantes, (Anexo 2).	20 min
	Metacognición - Formula a los estudiantes responder a la interrogante: ¿Qué aprendimos? - ¿Qué dificultades tuvimos y cómo los superamos? -	10 min

V. Diseño de evaluación

Contenidos	Capacidades	Desempeños
Macrorreglas en textos escolares cortos y largos,	Identifica las macrorreglas en textos escolares cortos y largos, señalando sus condiciones y razones para su aplicación	Emplea la macrorregla en un texto escolar corto o largo
		Identifica el tema y subtema del texto escolar corto o largo deduciéndolo.
		Identifica la idea general e idea principal del texto escolar corto o largo, deduciéndolo.

Anexo 1: Lectura inicial

La jarra de miel
Anónimo

Cuentan que un comerciante rico daba cada día a un religioso pan, miel y mantequilla, así como otras cosas de comer. El religioso comía el pan y el resto de la comida, pero guardaba la miel y la mantequilla en una jarra, la cual colgaba en la cabecera de su cama. Y así logró llenarla. Sucedió que la miel y la mantequilla encarecieron, y estando sentado en su cama, comenzó a hablar para sí mismo: "Venderé lo que está en la jarra por tantos **maravedís**, y con ello compraré diez cabras, las cuales tendrán crías al cabo de cinco meses". E hizo cuentas, y concluyó que en cinco años tendría cuatrocientas cabras. Y nuevamente se dijo:



60

"Las venderé y con lo que gane compraré lo que valen cien vacas: por cada cuatro cabras, tendré una vaca, y tendrán crías; sacaré ganancia de los becerros, de las hembras y de la leche, y antes de cinco años haré con todo ello algo grande y me construiré una casa, y luego de esto, me casaré con una mujer hermosa de gran linaje y nobleza, y tendremos un hijo varón perfecto y le pondré un buen nombre, y le enseñaré buenas costumbres, y lo castigaré como a los reyes y sabios, y si no aprendiere del castigo y la enseñanza, lo he de reprender con esta vara que tengo en la mano". Entonces, el religioso alzó la mano y con la vara golpeó la jarra que tenía en la cabecera de la cama y la rompió, derramándose la miel y la mantequilla sobre su cabeza. 🚫



61

Anexo 2: Rúbrica

Desempeño	<i>Identifica la macrorregla de textos escolares cortos y largos señalando sus condiciones y razones para su aplicación.</i>				Puntaje parcial
	Niveles				
Criterios	1 [Inicio]	2 [En proceso]	3 [Logro esperado]	4 [Logro destacado]	
Subtemas	No identifica el subtema del párrafo.	Identifica el subtema del párrafo, por simple inspección.	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica el subtema del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Tema	No identifica el tema del texto.	Identifica el tema del texto, por simple inspección.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	Identifica el tema del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándolo con los demás subtemas.	
Idea principal	No identifica la idea principal del párrafo.	Identifica la idea principal del párrafo, por simple inspección.	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando o utilizando la macrorregla adecuada	Identifica la idea principal del párrafo, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada.	
Idea general	No identifica la idea general del texto.	No identifica la idea general del texto.	Identifica la idea general del texto, por simple inspección.	Identifica la idea general del texto, seleccionando y utilizando la macrorregla adecuada, relacionándola con las ideas principales.	
Intención	No identifica la intención del autor.	Infiere la intención del autor, a partir del tema.	Infiere la intención del autor, a partir del tema e idea general.	Infiere la intención del autor, a partir del tema, idea general e ideas principales.	
Puntaje total					

Anexo 5:

Resolución de autorización para aplicar instrumentos



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

Trujillo, 02 de julio de 2021

CARTA N° 073-2021-UCV-VA-EPG-SL01/J

Mg. Francisco Rene Olivares de la Cruz

Director

Institución Educativa "Leoncio Prado"

Presente. -

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS

Es grato dirigirme a Ud. para saludarle cordialmente y al mismo tiempo presentar al estudiante **LUIS JOSÉ MENDOZA MORENO**, del programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

El estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada: **"LAS MACROREGLAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEONCIO PRADO, PAIJÁN 2021"**, en la institución que Ud. dirige.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es demostrar si las macroreglas mejoran la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación primaria, en la institución Educativa "Leoncio Prado", Paján 2021.

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

Atentamente. -

Dr. Edward Rubio Luna Victoria
Jefe de la Escuela de Posgrado-Trujillo
Universidad César Vallejo

ADJUNTO:

- Instrumentos de recolección de datos.