



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

**Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión
lectora en estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica
alternativa público, Huaral, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA:

Herrera Matos, Sonia (orcid.org.0000-0002-0183-1792)

ASESORA:

Dra. Palacios Garay, Jessica Paola (orcid.org.0000-0002-2315-1683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a toda mi familia, quienes me dieron su fortaleza y consejos para seguir mis estudios, gracias también por su apoyo incondicional para el logro de esta tesis tan ansiada.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más grande agradecimiento a la Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, por darme la oportunidad de cumplir con mis sueños de optar el grado de maestra en problemas de aprendizaje. De la misma forma mis profundos agradecimientos a los miembros del jurado y a la asesora: Dra. Palacios Garay, Jessica Paola por sus orientaciones y consejos en la realización de este trabajo. También, a todos los maestros del programa PROBLEMAS DE APRENDIZAJE que nos han brindado sus enseñanzas en todo el periodo del programa.

Índice de contenidos	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y Operacionalización	14
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	16
3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de análisis de datos	18
3.7. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS	19
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	37
ANEXOS	

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Resultados de la prueba de bondad de ajuste para la variable comprensión lectora	19
Tabla 2	La comprensión lectora del grupo de control y experimental según pre test y post test	20
Tabla 3	La comprensión del vocabulario del texto del grupo de control y experimental según pre test y post test	21
Tabla 4	La realización de inferencias de información no explícitas en el texto del grupo de control y experimental según pre test y post test	22
Tabla 5	La titulación del texto del grupo de control y experimental según pre test y post test	23
Tabla 6	La realización de esquemas del grupo de control y experimental Según pre test y post test	24
Tabla 7	Validación de variable: comprensión lectora	65
Tabla 8	Confiabilidad de variable: comprensión lectora	65
Tabla 9	Baremos de variable comprensión lectora	65
Tabla 10	Niveles de la variable comprensión lectora del pre test y post test	66
Tabla 11	Niveles de la dimensión comprensión del vocabulario del texto del pre test y post test	67
Tabla 13	Niveles de la dimensión de la realización de inferencias de información no explícitas en el texto del pre test y post test	68
Tabla 14	Niveles de la dimensión de la titulación de textos del pre test y post test	69
Tabla 15	Niveles de la dimensión de la realización de esquemas del pre test y post test	70

Índice de figuras		Pág.
Figura 1	Comprensión lectora de las estudiantes del control y experimental según pre test y post test	20
Figura 2	La comprensión del vocabulario del texto del grupo control y experimental según pre test y post test	22
Figura 3	La realización de inferencias de información no explicitas en el textos de las estudiantes del control y experimental según pre test y post test	23
Figura 4	La titulación del texto en los estudiantes del control y experimental según pre test y post test	24
Figura 5	La realización de esquemas en el grupo control y experimental según pre test y post test	26
Figura 6	Niveles de la variable comprensión lectora del pre test y post test	66
Figura 7	Niveles de la dimensión comprensión del vocabulario del texto del pre test y post test	67
Figura 8	Niveles de la dimensión la realización de inferencias de información no explicita en el texto del pre test y post test	68
Figura 9	Niveles de la dimensión la titulación de textos del pre test y post test	69
Figura 11	Niveles de la dimensión realización de esquemas del pre test y post test	70

Resumen

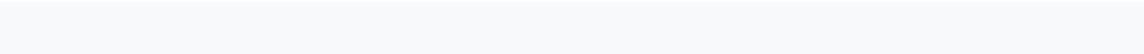
El propósito del presente estudio fue establecer la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021. La investigación fue de tipo aplicada, de nivel explicativo, diseño experimental (cuasiexperimental) y enfoque cuantitativo. La población estuvo constituido por 72 estudiantes del segundo grado del CEBA Andrés de los Reyes. La muestra fue con 40 estudiantes, 20 en el grupo control, 20 en el grupo experimental, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como instrumento para medir la comprensión se usó la batería psicopedagógica evalúa-8, y se realizó la validez de contenido mediante juicio de expertos. También se aplicó una prueba piloto para determinar la consistencia del instrumento mediante el coeficiente KR-20 por ser ítems dicotómicos, donde se obtuvo 0.75, esto demostró que el instrumento fue aplicable; igualmente, se usó Shapiro-Wilk por ser una muestra menor a 50, dando como resultado $p < 0.05$, y prueba de U de Mann-Whitney 0,000 y $Z = -5,434$, $\rho = 0,000$. Los resultados evidencian, que las estrategias metacognitivas influyen sustancialmente en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica alternativa.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, comprensión lectora, vocabulario

Abstract

The purpose of this study was to establish the influence of metacognitive strategies to improve reading comprehension in students of the advanced cycle, public alternative basic education, Huaral-2021. The research was of an applied type, explanatory level, experimental design (quasi-experimental) and a quantitative approach. The population consisted of 72 second grade students from CEBA Andres de los Reyes. The sample consisted of 40 students, 20 in the control group, and 20 in the experimental group, selected by non-probability sampling for convenience. As an instrument to measure comprehension, the psychopedagogical battery evaluates-8 was used, and the content validity was carried out through expert judgment. A pilot test was also applied to determine the consistency of the instrument using the Kr-20 coefficient as they were dichotomous items. Where 0.75 was obtained, this showed that the instrument was applicable; likewise, Shapiro-Wilk was used because it was a sample smaller than 50, resulting in $p < 0.05$, and the Mann-Whitney U test 0.000 and $Z = -5.434$, $p = 0.000$. The results show that metacognitive strategies substantially influence the improvement of reading comprehension in students of alternative basic education.

Keywords: strategies, reading, vocabulary, comprehension, metacognitive



I. INTRODUCCIÓN

La lectura, ha sido calificada por años como una actividad elemental en las personas, y hoy muchos países luchan contra altos índices de analfabetismo, por ser un obstáculo para el desarrollo de la calidad de la población (Saura 2019). Para Yildiz & Çetinkaya (2017) se refieren a un proceso complejo que involucra aspectos psicológicos, cognitivos, léxicos y escritos. Actualmente, (El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] 2018), realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestran que el Perú ocupó el puesto 64 de 77 países, obteniendo el promedio de 401. En cuanto a las estrategias metacognitivas Hernández y Sanabria (2018) manifiestan que estas habilidades en los últimos años han tomado mucho valor, pues favorecen notoriamente los procesos lectores y el aprendizaje significativo y autónomo.

En referencia al contexto internacional sobre las actividades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, Castrillon et al. (2020) establecen que estas habilidades influyen en el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que permiten estudiantes más autónomos, y autorreguladores de su aprendizaje. Igualmente, Berrocal et al. (2019) declaran que éstas, permiten mejorar los procesos de comprensión porque ayudan a supervisar, controlar, evaluar su aprendizaje. Así mismo, Hernández et al. (2018) afirman que estas estrategias, permiten desarrollar una comprensión lectora reflexiva, crítica, y autorregulada, donde los estudiantes son capaces de distinguir y organizar toda información. En cuanto a la comprensión lectora, Berrocal y Ramírez (2019) mencionan, que es la base del aprendizaje, permitiendo gracias a ello al acopio de nuevos conocimientos y la interrelación positiva con su entorno.

En referencia a trabajos nacionales se tiene a Zapata (2018) establece que estas habilidades enrumban a mejorar el aprendizaje autónomo del individuo. Igualmente, Vargas et al. (2021) expresan que estas habilidades mejoran la comprensión de lectura en los estudiantes, debido a que presentan cambios significativos en sus aprendizajes. Del mismo modo, Tapia (2021)

manifiesta que estas habilidades demuestran efectividad en la comprensión de textos, ya que, activa sus conocimientos previos y las relaciona con el nuevo conocimiento. Asimismo, Yana et al. (2019) manifiestan que la adecuada intervención de estas habilidades cognitivas permite que los estudiantes logren de forma óptima la comprensión de textos.

Debido al contexto sanitario originado por la Covid -19, el Ministerio de Educación reformuló en todo el país la estrategia de enseñanza aprendo en casa por medio de la radio, la televisión y la web, lo cual se inició en abril 2020, para que los estudiantes continúen con las clases de forma remota. En la ciudad de Huaral, región Lima provincias está el centro de Educación Básica Alternativa público “Andrés de los Reyes” del ciclo avanzado, los estudiantes del EBA es diversa, están formados por jóvenes y adultos de diferentes edades, niveles de aprendizajes, la mayoría de estudiantes de esta modalidad presentan problemas de comprensión lectora, debido al poco hábito de lectura, falta de motivación para leer; y ahora se ha complicado más con la educación virtual.

En este contexto, se formuló el siguiente problema: ¿De qué manera influye la aplicación de la estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021? , y como problemas específicos: ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021? ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la realización de inferencia de información no explícita en el texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021? ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021? ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la realización de esquemas en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021?

La justificación teórica de la variable estrategias metacognitiva se consideró el enfoque cognitivo, donde Flavell (1976) manifiesta que la metacognición involucra tener el conocimiento de su propio conocimiento y también el control sobre los demás. Y la comprensión lectora desde el enfoque

lingüístico, se produce una comprensión general de los textos. Leer es sin duda comprender, interpretar y recuperar el significado de cada una de las palabras y enlazarlo con las palabras anteriores y posteriores (Cassany, 2006, p. 25). En la justificación práctica los estudiantes al usar estas estrategias facilitarán sus habilidades lectoras de forma consciente mediante un ejercicio autónomo y autorregulado. Con respecto a la metodología, corresponde a un enfoque cuantitativo, de tipo cuasi experimental, la validez y confiabilidad del instrumento han sido comprobadas por juicio de expertos.

En la investigación se ha establecido como objetivo general: establecer la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, como objetivos específicos: determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la realización de inferencias de información no explícita en el texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021; determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la realización de esquemas en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021 y como hipótesis de investigación, la estrategia metacognitiva mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, como hipótesis específicas: la estrategia metacognitiva mejora significativamente la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, la estrategia metacognitiva mejora significativamente la realización de inferencias de información no explícita en el texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, la estrategia metacognitiva mejora significativamente la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021, la estrategia metacognitiva

mejora significativamente la realización de esquemas en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.

II. MARCO TEORICO

Respecto a los precedentes nacionales se tiene a Vargas et al. (2021) en el cual su propósito fue conocer que la aplicación de las habilidades metacognitivas mejora de forma clara la comprensión de textos. El estudio es con un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, el proyecto fue llevado a cabo con 60 alumnos del segundo grado, se distribuyeron en dos grupos ,30 en cada grupo, experimental y control. Se tomó en cuenta una prueba de comprensión, validado por profesionales expertos y con una confiabilidad de 0.84, según Kr20. En efecto, el 56.7% del grupo experimental logró significativamente comprender mejor los textos. Sin embargo, la mayoría de los participantes del primer grupo se ha mantenido en proceso. Evidenciándose así, una diferencia de 4.233 y una Prueba T-student igual a 8.327 ($p < 0,05$). Antes de la intervención del programa, los estudiantes se ubicaban en inicio, en ambos grupos.

Según, Arapa (2019) donde el objetivo fue establecer que las habilidades metacognitivas mejoran de forma efectiva la comprensión de lectura en los alumnos de secundaria. Con un enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental, en donde participaron 40 estudiantes. En las conclusiones obtenidas se pudo ver claramente en la prueba inicial del grupo experimental se obtuvo el 95%, ubicándose en proceso, y solamente un 5% ,en un nivel de logro; después de haber aplicado el programa los resultados alcanzados han sido positivos, ya que el 80% de los participantes alcanzaron un nivel satisfactorio de comprensión de textos y solamente el 20% en un nivel medio, no obstante, el grupo control se mantuvo en nivel regular. Esto, demuestran de manera clara y fehaciente la importancia de la aplicación de estas habilidades en la lectura. Dando como resultado que las estrategias de lectura aplicadas mejoraron enormemente los aprendizajes.

Por su parte, Coz (2019) el objetivo de su estudio consistió en dar a conocer que las actividades de estrategias metacognitivas en los alumnos de secundaria mejoran sustancialmente la comprensión de textos. Con un enfoque

cuantitativo y el diseño cuasiexperimental, el estudio fue conformado con 45 alumnos y una muestra de 36 participantes. Los resultados alcanzados, demostraron que en la evaluación de inicio, aplicada a los dos grupos, no indicaron mayores diferencias; pero, después de la intervención metacognitiva al grupo experimental; en la evaluación de salida, alcanzó cambios positivos frente al grupo control. En los resultados de inicio, no paramétrica, demostró en que los dos grupos intervenidos se encontraban en el mismo nivel; no obstante, después de haber aplicado las estrategias al grupo experimental, en la prueba de salida los resultados satisfactorios los consiguió el grupo intervenido, presentando diferencias notorias al 5%, en los niveles propuestos; por consiguiente, las hipótesis planteadas en este trabajo quedan fehacientemente demostradas.

En cuanto a Díaz et al. (2018), tuvieron como objetivo determinar la ejecución de programas metacognitivas en comprensión lectora, en estudiantes universitarios. Con un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, el estudio se desarrolló con 62 estudiantes. Posterior a la intervención del programa, los integrantes del grupo control alcanzaron, un 81.3%, en proceso, frente al 100% del grupo intervenido con las estrategias didácticas que obtuvo el máximo nivel de logro deseado, demostrando así la efectividad del estudio realizado.

En referencia al artículo de Zapata et al. (2018) donde el propósito de su investigación consistió en conocer que las habilidades metacognitivas tienen gran influencia en la comprensión textual. Fue con un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental. La investigación fue realizada con 62 alumnos, a través de un pretest y posttest, ya que es una forma de control más adecuado y efectivo para justificar la intervención en la comprensión de textos. En referencia al pretest, en ambos grupos se ubican en inicio, con el 71,9% y 63,3% respectivamente. Por otro lado, en relación al posttest, se puede notar claramente que 81,3% del grupo de control se encuentra igualmente en inicio, frente al 100% del grupo intervenido con el programa que se sitúan en un nivel óptimo. Por consiguiente, los resultados obtenidos en el estudio demostraron que estas habilidades metacognitivas contribuyen significativamente en la comprensión lectora.

Como antecedentes internacionales se tiene el artículo de Revulcabar et al. (2021) donde la finalidad de su estudio fue conocer si había diferencia entre el pretest y el posttest de comprensión de textos luego de la intervención de un programa basada en las actividades metacognitivas hacia la lectura. Pertenece a un enfoque cuantitativo, con un estudio cuasiexperimental aplicado a estudiantes comprendidos entre los 16 y 60 años. El estudio fue con 18 estudiantes, 7 fueron estudiantes masculinos (38.9%) y 11 fueron estudiantes femeninas (61.1%). En cuanto al estado civil, 14 alumnos solteros (77.8%) y 4 casados (22.2%). De acuerdo a la edad puede comprenderse que los alumnos que cursan la preparatoria en el turno noche, la mayoría de los participantes trabajan durante el día. Después de la intervención metacognitiva, se obtuvo que existe diferencia claramente significativa en comprensión lectora. Por consiguientes, la información obtenida da a conocer que se deben realizar un trabajo frecuente en estas habilidades que mejoren la comprensión de textos, más aún, en alumnos que trabajan durante el día y hacen un esfuerzo sobrehumano para continuar sus estudios en el turno noche.

Se tiene también, el artículo de Castrillón et al. (2020) cuyo objetivo fue conocer si con la ejecución de estas habilidades metacognitivas se adquiere mejor la comprensión e interpretación de la lectura. El estudio es un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental con la aplicación del pretest, posttest en ambos grupos, experimental y control. Luego de la intervención en el grupo experimental, los resultados obtenidos demostraron claramente un avance significativo. No obstante, el nivel inferencial permaneció sin resultados positivos, como si lo fue en los niveles literales y críticos, que han sido intervenidos con la estrategia didáctica. Este estudio nos evidencia que los programas didácticos aplicados favorecen de gran manera la comprensión lectora, ya que permiten que los alumnos dirijan su propio aprendizaje, y autorregulen su proceso de comprensión, sin que el maestro lo apoye directamente, así también, tenga en cuenta sus experiencias personales, saberes previos, y logren evaluar su propio proceso cognitivo.

Por otra parte, Hernández y Sanabria (2018), el objetivo de su estudio consistió en precisar la efectividad de las actividades metacognitivas para superar el proceso lector en los participantes del octavo grado de una institución

educativa colombiana. La investigación se desarrolló con 40 estudiantes del nivel secundario, distribuidos en ambos grupos, control y experimental. De igual forma, se tomó en cuenta la participación de los maestros de la institución. Asimismo, se eligió una muestra representativa, con 30 escolares del grupo 8-1. No obstante, las intervenciones didácticas se desarrollaron en cada aula con la totalidad de estudiantes que decidieron participar del estudio. En resumen se puede decir los estudiantes intervenidos lograron avances significativos; no solamente mejores puntajes en cuanto el análisis de resultados de las pruebas y el rendimiento académico, sino también se pudo ver una mejor disposición y actitud del grupo.

Por su parte, Novoa (2019), tuvo como propósito establecer la complejidad del desarrollo de un texto escrito y la comprensión léxica; así como de su influencia en comprender los diversos tipos de textos y las habilidades lectoras llevados a cabo en estudiantes chilenos. El estudio fue de tipo cuasi experimental, integrado por 66 estudiantes. Se realizó dos referencias de una misma prueba de comprensión, cambiando el grado de dificultad de cada uno de los textos propuestos. La comprensión del texto de léxico fue medida en el test de vocabulario en imágenes (TEVI-R). Esta investigación concluye que las evidencias logradas en esta investigación demuestran las diferencias significativas que existen en los grupos comparados, según el grado de dificultad de los textos expuestos.

De igual manera, Álvarez et al. (2018) en el cual, su objetivo fue establecer de qué forma el desarrollo de estrategias metacognitivas predominan en la forma de cómo se trabaja la autonomía, la autorregulación y las actividades de aprendizaje. La investigación se desarrolló con 30 participantes de dos colegios públicos de Colombia. Del mismo modo, se tomó en cuenta la incorporación de la intervención de las estrategias didácticas, utilizando instrumentos tecnológicos para que los alumnos puedan controlar de mejor manera su propio aprendizaje. Los instrumentos empleados fueron un pre y post test, registro de aprendizaje, entrevistas, lista de verificación de autoevaluación y organizadores gráficos. Este proyecto concluye, que los alumnos que tomaron en cuenta estas habilidades didácticas fuera del aula, mediante webQuest mejoraron claramente su

vocabulario; también, en la planificación, monitoreo y evaluación en el proceso de aprendizaje.

Referente a la base teórica de la variable estrategias metacognitivas se consideró el enfoque cognitivo de Flavell (1976) lo considera como la forma en que las personas comprendemos y analizamos las funciones cognitivas propias y de los demás, anticipándonos a las ideas e intenciones que tienen otras personas. Por su parte Brown, (1987) en el paradigma del procesamiento de la información, señala que es la información que tiene las personas de sus propios conocimientos, y que la cognición desempeña un papel muy fundamental en todas las actividades del sujeto. Por su parte, Vygotsky (1979) sustenta desde un enfoque histórico cultural, que los saberes son los resultado de la interacción del sujeto en su entorno, y después de ello se internalizan, considerada como la incorporación simple y pasiva de la actividad externa. Entiende a la persona como una formación más social que biológica, en la que las funciones mentales, como la percepción, atención, memoria y pensamiento son productos del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores, instrumentos que se encargan de relacionar al individuo con lo social.

De acuerdo a Valenzuela (2019)) metacognición es el conocimiento que un sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos y sobre todo los aspectos que influyen como, medio social, actividades y habilidades para resolver problemas. Asimismo, Mato et al. (2017) la definen como el conocimiento de concientización, control y planeación de los propios procesos del conocimiento durante las actividades del aprendizaje. Para Otondo y Torres (2019) la metacognición es el entendimiento y reflexión de las propias actividades cognitivas y la manera en que esta acción se produce. Por lo expuesto, se entiende que el ser humano a través de su propio conocimiento genera habilidades y estrategias para resolver situaciones cotidianas, también sean capaces de autodirigir su propio aprendizaje.

De igual forma, Castrillón et al. (2020) afirmaron que la metacognición tiene gran importancia en la persona debido a que pueden llegar a un aprendizaje eficaz, también como ser autónomos e independientes en su propio proceso de aprendizaje; posibilitando cuándo, cómo y por qué desarrollar estas

habilidades para la adquisición de conocimientos. También, para Hurtado (2018) es muy importante, puesto que permite a la mente tener una buena capacidad de comprensión y la autoregulación de su propio aprendizaje. Por otro lado, Hernández et al. (2017) argumentaron que el acto de aprender nuevos conocimientos es una actividad muy valiosa y fructífera que la persona tiene a lo largo de la vida, con estas habilidades prevalece la comprensión, el análisis, y la autorregulación constante. Por consiguiente, estas habilidades cognitivas hacen de los seres humanos más autónomos, reflexivos, estimulados y con mayores capacidades para aprender a aprender en cualquier área del conocimiento.

Según, Valenzuela (2018) reconoció dos componentes de la metacognición, conocimiento de la cognición y regulación de la cognición; primero se refiere a los propios recursos cognitivos que tiene el individuo, y el segundo, a la habilidad para manipular y controlar los recursos y habilidades cognitivas con el propósito de obtener un aprendizaje exitoso. Igualmente, Tamayo (2017) el primero se refiere al uso de las propias capacidades cognitivas, y usarlas estas estrategias en el momento oportuno; el segundo, ordena y organiza las actividades en relación al aprendizaje. Según Bonilla y Díaz (2018) el primero, es la actividad primordial de todo individuo en su relación con el desenvolvimiento en su entorno; en el segundo, la actividad cognitiva es cambiante ya que depende de las situaciones y tareas de aprendizaje que se presenten.

Por otro lado, Muñoz et al. (2017), Consideraron las fases de la metacognición, la planificación, que se refiere a una lectura general y en la se puede elaborar el plan de acción; la supervisión, que es la comprobación del plan de acción llevado a cabo, resaltando más autonomía y capacidad reflexiva; y la evaluación, que está orientada a proporcionar información sobre la calidad de los proceso y resultados logrados en la actividad cognitiva. Por su parte, Tapia (2021) considera la planificación, el monitoreo y la evaluación, que están constituidos estratégica y articuladamente, y que requieren ser promovidos mediante la participación docente, a través de sesiones, talleres o programas de intervención.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, Hurtado (2018) afirmó que son pasos o procedimientos en búsqueda de acceder de manera adecuada, y provechosa los conocimientos, acciones que se desarrollan a fin de mejorar o facilitar los propios aprendizajes de las personas. Por su parte, Camizan et al. (2021) afirmaron las estrategias están relacionadas con el conocimiento que cada persona tiene de sus propios procesos conocimientos, y habilidades y teniendo en cuenta el control de su autoaprendizaje. Del mismo modo, Guamán et al. (2017), consideraron que estas habilidades son procedimientos empleados por los docentes para promover el aprendizaje significativo y óptimo en sus estudiantes.

En cuanto a los enfoques teóricos de la variable comprensión lectora se tomó en cuenta el enfoque lingüístico, según Cassany (2006) refiere que el que tiene el gusto por la lectura es capaz de comprender, recordar, analizar, valorar y emitir juicios importantes sobre el texto planteado y, más aún, es capaz de manifestar su propia interpretación a través de la creación personal. La teoría propuesta por Solé (2004) defiende que los grandes lectores realizan la acción de leer a través de grandes experiencias y conocimientos que poseen y que se ponen en juego al relacionarse con un texto determinado. También Parodi (2005), en el enfoque psicolingüístico, entiende la comprensión lectora como un proceso consciente llevado a cabo por un lector que realiza un análisis e interpretación de los significados del textos, teniendo en cuenta también, los conocimientos previos, y las demandas del medio social.

De acuerdo a Romo (2019) la lectura es una actividad compleja de recepción, es un proceso comunicativo en la que intervienen diferentes capacidades y actividades cognitivas, que ponen de manera clara la conexión entre el texto y el lector. También, el MINEDU (2018) consideró, como un proceso intelectual complejo, donde el procesamiento en el texto y lo que ya poseemos en los aprendizajes anteriores, se construyen nuevos conocimientos. De la misma forma, Flores (2020) sostuvo que la lectura es una actividad que conlleva a la realización de varios procesos mentales, la acción de leer implica la decodificación simbólica del lenguaje interpretando y analizando el mensaje que el autor quiere transmitir a sus lectores.

Asimismo, la comprensión lectora para Florez y Gallegos (2017) es un proceso mental complejo, que comprende la incorporación y análisis de un conjunto de palabras y signos lingüísticos que se relacionan con determinados contextos. Igualmente, Moreno y Ramos (2018) afirman que la comprensión de textos escritos está determinada por la competencia que tiene el lector para comprender las ideas o conocimientos que ofrece la lectura propuesta. De igual forma, Romo (2019) manifestó que es la facultad que tiene el individuo para entender lo que el texto escrito quiere decir a través de su autor. De manera que, la comprensión lectora es una herramienta necesaria y fundamental en la vida del hombre, no solo como adquisición de conocimientos, sino, para convivir en democracia y desenvolverse en sociedad. También, Cervantes et al. (2017) Consideraron que en el nivel literal, el estudiante reconoce las palabras claves del texto; en el referencial, relaciones que van más allá de lo expuesto en la lectura, explica de forma más minuciosa, y agrega informaciones y experiencias; en el nivel crítico, el lector emite juicios de valor, aceptando o rechazando, pero con argumentos.

La comprensión lectora para Castrillón (2020), es importante porque brinda la oportunidad de acceder al conocimiento en cualquier campo de estudio. Así, la lectura se convierte en un recurso positivo para lograr a través de la imaginación, creación, y valoración la posibilidad del proceso de comprensión y de ser consciente de éste. Según Tapia (2021), la comprensión lectora juega un rol fundamental en la vida de la persona, ya que, constituye uno de los caminos más claros y fundamentales para acceder al conocimiento. De la misma forma Flores (2020), refiere que la lectura trae grandes beneficios como la ampliación del vocabulario, el conocimiento, y la relación positiva entre los integrantes de una sociedad.

En cuanto a las estrategias metacognitivas hacia la lectura, según Asikcan y Saban (2018), definieron como las experiencias significativas y conscientes del lector durante el desarrollo de lectura, de manera que le faculte identificar imperfecciones o dificultades, y ejecutar intervenciones cuando sean necesarios. A su vez Muñoz y Ocaña (2017), declararon que con estas estrategias los estudiantes puedan tener mayor control sobre la lectura, como definir objetivos, monitorear el desarrollo lector y evaluar los resultados

obtenidos. Asimismo Filiz et al. (2018), afirmaron que los estudiantes necesitan utilizar estas habilidades para comprender de forma clara y precisa los textos que son difíciles para analizar, dado que, estas habilidades incluyen selección, ejecución y control del conocimiento. Más aun, su uso frecuente accede al desarrollar la competencia lectora.

Por su parte, Moreno y Ramos (2018), consideraron tres momentos de la lectura, antes, en donde se activan los conocimientos que tiene el sujeto y motiva al lector momento propicio para enfrentar la lectura; durante, se activa la percepción, la predicción, es el momento más importante de lectura, y después, se estimulan los pensamiento de nivel superior como análisis, síntesis y evaluación. Asimismo, Muñoz y Ocaña (2017), refirieron que al inicio de la lectura, las estrategias permiten activar los conocimientos que ya se tienen; durante, el buen lector debe comenzar estableciendo la representación mental del texto expuesto mediante la supervisión; y después, permite realizar predicciones, formular preguntas, y reflexiones de lo que se conoce del texto. También, Berrocal y Ramírez (2019), manifestaron, que antes de la lectura, se facilitan la activación de conocimientos ya adquiridos, se puede anticipar el tipo de texto; durante, facilita el reconocimiento de las estructuras textuales; después, se adquiere y se construye una representación global del texto.

Del mismo modo, Andrade y Utria (2020), declararon la comprensión lectora en tres niveles, literal, que implica comprender lo que el texto dice de manera clara y objetiva; inferencial, el lector, realiza conjeturas e hipótesis; y el nivel crítico es el juicio valorativo y apreciativo de lo que el lector tiene de la lectura expuesta. También, Romo (2019), determinaron al primero, como la información que se extrae conforme a lo explícito del texto; en el segundo caso, desarrolla la capacidad de extraer ideas que van más allá de la lectura ,pero que se pueden suponer, predecir de manera lógica, y en el tercero, se da a conocer el punto de vista del lector. También, Berrocal y Ramírez (2019), declararon que en el nivel literal se extraen la información de manera explícita y directa; en lo inferencial, es una nueva información a partir de los datos explícitos obtenidos en la lectura; y en lo crítico el producto de la lectura puede ser una nueva idea.

En cuanto a las dimensiones del instrumento, Vidal y Manjòn (2011), definieron, la comprensión del vocabulario del texto, la realización de inferencias de información no explícita en el texto, la titulación de textos y la realización de esquemas. Según, Caro y Sáenz (2018), la comprensión del vocabulario del texto es el conocimiento y reconocimiento de palabras que son determinantes para la comprensión lectora. Para Romo (2019), es el conocimiento que tiene cada sujeto del significado de las palabras. Al respecto, Figueroa y Gallegos (2020), El aprendizaje del vocabulario es de suma importancia para la adquisición del aprendizaje en general y de la lectura; cuando los estudiantes desconocen el significado de las palabras se incrementan las dificultades al ponerse en contacto con el texto. En cuanto a la realización de inferencias de información, Gómez (2019), son aspectos que, enlazados a los conocimientos previos del lector, permiten una comprensión óptima al mundo del texto. Por su parte, Turango (2017), manifiesta que el lector deduce la información del texto, relaciona en forma lógica con el mundo del conocimiento para simbolizar la información encontrada en la lectura. También, Cervantes et al. (2019) consideran que el sujeto que lee agrega informaciones y vivencias anteriores, y los relaciona con sus conocimientos que ya cuenta, formulando conjeturas y nuevas ideas.

En relación a la titulación del texto, Tosti y Cecho (2017), expresaron que los títulos son ciertos actos de comunicación que determinan su interpretación, que muestra una perspectiva global de todo el texto. De igual forma, Esteban (2020), refirieron que el título es la frase o construcción que extrae el significado global del texto, además cumple la función de transformar, reducir y organizar las grandes cantidades de la información del texto. Por otro lado, Sánchez et al. (2020), la teoría de los esquemas sirven para representar y relacionar los conceptos, que estudiantes poseen en sus estructuras cognoscitivas. Por su parte, Peña (2013) mencionó que los esquemas son recursos para sintetizar, organizar y estudiar el contenido general del texto para un aprendizaje significativo. También, Munayco (2018), consideró que los esquemas son representaciones visuales de información, donde dan a conocer aspectos importantes de una materia, y que permiten el pensamiento crítico y creativo del estudiante.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de Investigación

Tipo

El estudio fue de tipo aplicada, citando a Sánchez et al. (2018) es una investigación pragmática que utiliza los conocimientos adquiridos para resolver problemas en un contexto determinado. Asimismo se considera que es explicativo; de acuerdo a Hernández y Mendoza (2018) intenta esclarecer cómo es realmente el problema del que se quiere obtener información. Este estudio busca comprender las razones o motivos por los que ocurre un fenómeno y observa las causas y efectos del problema.

Diseño

La investigación se desarrolló dentro del diseño experimental, y Babbie (2017) lo mencionaron como un estudio en la que se manipulan las variables independientes. En este caso el estímulo fue el programa de estrategias metacognitivas. De igual forma, es cuasi experimental porque se llevó a cabo el estudio en dos grupos, como considera Ñaupas et al. (2018), son diseños que trabajan con grupos ya establecidos, no escogidos al azar, así que su validez es pequeña por consiguiente, no hay control sobre las variables.

G.E. O1 X O2

G.C. O3 - O4

Dónde:

G.E. Grupo

G.C. Grupo control

O1: Pre test grupo experimental

O3: Pre test grupo control

O2: Post test grupo experimental

O4: Post test grupo control

X. Aplicación de la variable independiente: estrategias metacognitivas

3.2. Variable y operacionalización

Variable dependiente: comprensión lectora

Definición conceptual:

De acuerdo con Romo (2019), es la habilidad que tiene el individuo para aprehender lo más resaltante posible lo que un autor quiere transmitir a través de sus producciones literarias.

Definición operacional:

La comprensión lectora está integrada por las siguientes dimensiones, comprensión del vocabulario del texto, realización de inferencia de información no explícita en el texto, titulación de textos y realización de esquemas. Se valoró la variable con el instrumento: batería psicopedagógica evalua-8.

Indicadores:

La dimensión comprensión del vocabulario del texto está constituido por: se expresa correctamente y con facilidad, responde sobre lo explícito del texto. Asimismo, la realización de inferencia de información: determina mensaje del texto, realiza conclusiones personales del texto leído. Igualmente, la titulación de textos: relaciona el título con el contenido de la obra, distingue la información del texto. Finalmente, realización de esquemas: determina el mensaje del texto, identifica la información que aparece en el texto.

Escala: ordinal

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

Población

Sánchez et al. (2018) manifiestan, es un grupo de personas, cosas o acontecimientos, que tienen determinadas características o criterios; y que se

toman en cuenta para ser estudiados. En la investigación, estuvo constituido por 72 estudiantes del segundo grado A y B del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral-Lima.

Criterios inclusión.

En este caso se consideró para el estudio a los estudiantes de segundo grado A y B del ciclo avanzado del CEBA Andrés de los Reyes Huaral, y a aquellos estudiantes que contaban con las instrumentos tecnológicas necesarios (computadora, laptop con conexión a internet). También, se tomó en cuenta la predisposición del alumno.

Criterios de exclusión:

En esta investigación no se han considerado a los alumnos del 2do C porque lo conduce otro docente. También, se han excluido a los estudiantes que no cuentan con los instrumentos necesarias para el estudio, como laptop, computadora, smartphone, y tiempo necesario.

Unidad de análisis:

Es todo elemento que incluye en un estudio, en la cual se intervienen personas, organizaciones, Hernández y Mendoza (2018). En el estudio realizado fueron los estudiantes del 2do grado A y B del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral.

Muestra:

Es una parte de población en la que se efectuará la investigación, en ellos se considerarán los datos importantes, y deberán ser modelo de la población en estudio, por lo tanto deberá ser lo suficientemente grande como para considerarse representativa, Hernández y Carpio (2018). En este caso, fueron 40 participantes, 20 en cada grupo, experimental y control.

Muestreo:

Son ciertos criterios que se toman para seleccionar las unidades de estudio del total de la población que van a formar parte de la muestra, con el

objetivo de recoger los datos para el estudio que se llevará a cabo, Ñaupas et al. (2018). De acuerdo a la investigación se usó el muestreo no probabilístico, Hernández y Carpio (2019) se toma en cuenta cuidadosamente a los individuos de la población utilizando criterios especiales que le conviene al investigador, buscando hasta donde sea posible representatividad.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Es considerada como medio e instrumento en los cuales se realizan el método, Sánchez et al (2018). La técnica utilizada para recolectar la información acerca de la comprensión lectora es la evaluación, que es un proceso de obtención de información, que frecuentemente se utiliza para determinar temas de conveniencia en una amplia variedad de organizaciones humanas, como la educación, la justicia, la salud, Sánchez (2018).

Instrumento

El test es un instrumento de confrontación que ha sido anticipadamente estandarizado. Tiene tres propiedades: validez, confiabilidad y normalización. Los test describe el procedimiento en la dimensión que persigue en sus propósitos (inteligencia, aptitudes, personalidad, etc.), Sánchez et al. (2018)

Ficha técnica

Nombre Original: Batería Psicopedagógica evalua-8

Autor: J.G. Vidal y Daniel Glez. Manjòn

Objetivo: Valorar las adquisiciones de la comprensión lectora.

Procedencia: España (2011)

Administración: Colectiva e individual

Duración: 15 minutos

Validez de los instrumentos

Es el grado en que un instrumento mide lo que tiene que medir, lo que es verdadero o se acerca a la verdad, Villasis et al. (2018). En cuanto al

instrumentos que se aplicó en el estudio, fue admitido por tres profesionales expertos.

Confiabilidad del instrumento

Es la capacidad del instrumento para lograr resultados consistentes y coherentes, Sánchez (2018). El estudio se desarrolló con 20 estudiantes del segundo C. Se usó el coeficiente de confiabilidad Kr-20, por ser dicotómica. La confiabilidad del instrumento es 0.75.

3.5. Procedimientos

La investigación se inició con la indagación detallada y minuciosa de las fuentes de información como en artículos, revistas, libros; posteriormente el análisis respectivo de ellos para la elaboración de la introducción y el marco teórico. Después, se empezó a trabajar la metodología definiendo el tipo y diseño de investigación, luego, la parte conceptual y operacional de la variable que se manipula; también, la población, muestra y muestreo que se aplicó, igualmente, se indicó las técnicas que se utilizó para medir la variable dependiente. En seguida, se validó el instrumento por expertos; en seguida, se les aplicó el test a 20 estudiantes para comprobar la confiabilidad del instrumento, seguido a ello, a los dos grupos en estudio. También, se solicitó el permiso al director para realizar el estudio en la institución. Los resultados se procesaron en los programas Excel y SPSS. Por último, discusión, conclusión y recomendaciones.

3.6. Método de análisis de datos

Después de haber recolectados los datos, fueron resumidos, organizados y expuestos haciendo uso de tablas y gráficos estadísticos para los respectivos análisis. La parte descriptiva se realizó con el programa Excel-19 y la parte inferencial, con la prueba U de Mann-Whitney

3.7. Aspectos éticos

Con respeto a ello. se tomó en cuenta las normas APA séptima edición, también, el respeto al derecho de autor, citando con responsabilidad la autoría de las fuentes de información, asimismo, se respetó la confidencialidad de quienes formaron parte del estudio, utilizando el informe del proyecto solo con

finés que resulten beneficioso para los estudiantes. Del mismo modo, las normas éticas de la Universidad Cesar Vallejo, según resolución del consejo universitario nº 0126-2017-UCV. Asimismo, se consideró la ética y cultura medioambiental.

IV. RESULTADOS

4.1 pruebas de normalidad

Tabla 1

Resultados de la prueba de bondad de ajuste para la variable comprensión lectora

	Shapiro Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión del vocabulario del texto post test	,912	40	,004
Realización de inferencias no explícitas en el texto post test	,934	40	,022
Titulación de textos post test	,800	40	,000
Realización de esquemas post test	,927	40	,013
Comprensión lectora post test	,924	40	,010

En la tabla 1, la prueba de ajuste de Shapiro wilk y las valoraciones de esta variable no se acercan a una posición normal, porque el coeficiente alcanzado es significativo ($p < 0,05$); en el pre test y post test de las variables y dimensiones, entonces, se usó la prueba no paramétrica.

4.3 Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis general

La prueba de hipótesis general, se efectuó mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

Para todo análisis se prevé lo siguiente:

95% de confianza

Formulación de la hipótesis

Ho: Las estrategias metacognitivas no influye significativamente en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

Ha: Las estrategias metacognitivas influye significativamente en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado CEBA público

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Pre test			
Rango promedio	17,55	23,45	U = 141,000
Suma de rangos	351,00	469,00	Z= -1,606
			P= ,108
Post test			
Rango promedio	12,90	28,10	U= 48,000
Suma de rangos	258,00	562,00	Z= -4,124
			P= ,000

Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

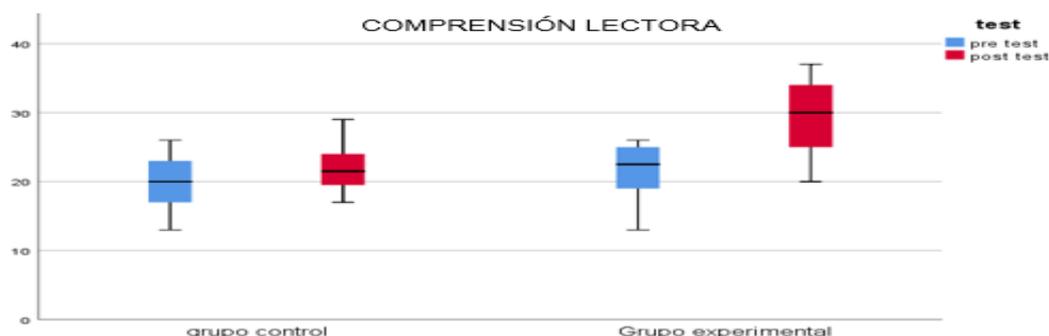
Tabla 2

La comprensión lectora del grupo de control y experimental según pre test y post test

Según la tabla dos, el promedio de la comprensión lectora en el pre test tienen una ligera diferencia al 95% de confiabilidad, grupo control 17,55 y experimental 23,45 y U de Mann-Whitney, U= 141,000 y Z= -,1606), $\rho = ,108$ y $\rho > 0,05$, sin embargo, después de la intervención ,es distinto al 95% de confiabilidad, grupo control 12,90 y experimental 28,10 y la U= 48,000 y Z= -4,124, $\rho = ,000$ y $\rho < 0,05$; lo que indica, que los alumnos intervenidos mejoraron en la comprensión de lectura posterior a la ejecución del programa.

Figura 1

Comprensión lectora de los estudiantes del grupo control y experimental según pre test y post test



A partir de los resultados en la figura 1, el puntaje inicial del pre test es parecido en ambos grupos. También, se pudo notar algunas diferencias en el post test, grupo control, pero, en el grupo intervenido se vio diferencias significativas, siendo éstos últimos los que obtuvieron buenos puntajes en comprensión lectora.

Prueba de hipótesis específica 1

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
	Pre test		
			U= 153,500
Rango promedio	18,18	22,83	Z= -1,584
Suma de rangos	363,50	456,50	P= ,559
	Post test		
			U= 84,000
Rango promedio	14,70	26,30	Z= -3,164
Suma de rangos	294,00	526,00	P= ,002

Ho: Las estrategias metacognitivas no influye significativamente en la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

Ha: Las estrategias metacognitivas influye significativamente en la comprensión del vocabulario del texto de los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021

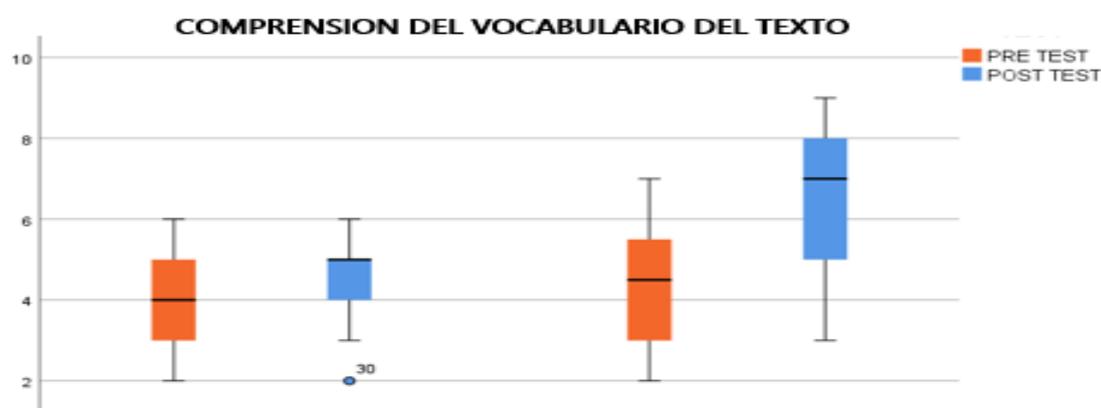
Tabla 3

Comprensión del vocabulario del texto del grupo de control y experimental según pre test y post test

Analizando la tabla 3, el pre test del grupo control el promedio de comprensión del vocabulario del texto es similares al 95% de confiabilidad, 18,52 y el grupo aplicado con el programa 22,48 y la U-Mann-Whitney fue la $U=153,500$ y $Z= -1,584$, $\rho = ,559$ y $\rho > 0,05$; no obstante, el post test es distinto al 95% de confiabilidad, grupo control 14, 70 y grupo intervenido 26,30 y en la $U=84,000$ y $Z= -3,164$, $\rho = ,002$ y $\rho < 0,05$; en consecuencia, las actividades didácticas resultaron beneficioso para el grupo aplicado con el programa.

Figura 2

Comprensión del vocabulario del texto de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test



Se ve en la figura 2, los resultados iniciales de comprensión del vocabulario del texto, son semejante en ambos grupos. No obstante, se evidencia un incremento significativo en el grupo experimental después de la intervención metacognitiva.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: Las estrategias metacognitivas no influye significativamente en la realización de inferencias de información no explicitas en el texto en los estudiantes del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

Ha: Las estrategias metacognitivas influye significativamente en la realización de

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Pre test			
Rango promedio	18,63	22,38	U = 162,500
Suma de rangos	372,50	447,50	Z= -,1039
			P= ,299
Post test			
Rango promedio	15,30	25,70	U= 96,00
Suma de rangos	306,00	514,00	Z= -2,855
			P= ,004

inferencias de información no explícitas en el texto de los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

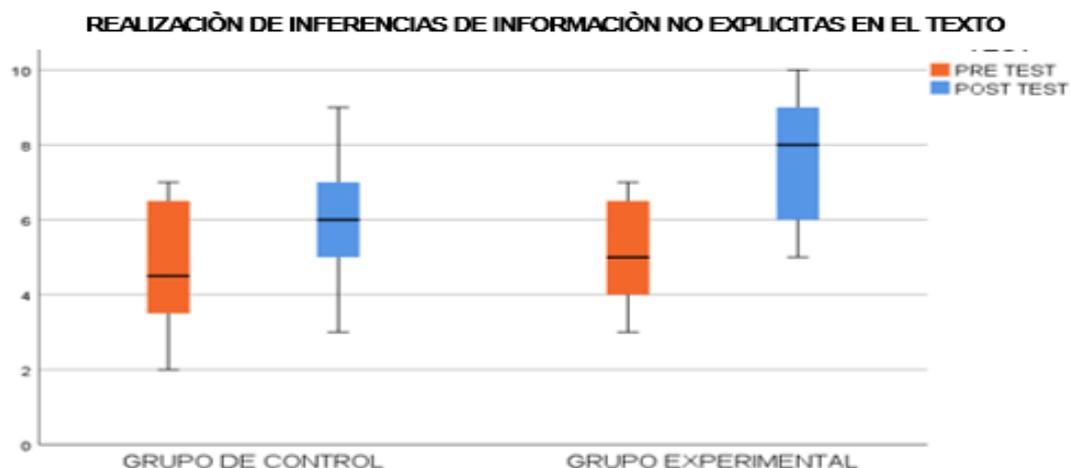
Tabla 4

Realización de inferencias de información no explícitas en el texto de los estudiantes del control y experimental según pre test y post test

Respecto a la tabla 4, el puntaje inicial del grupo control de realización de inferencias no explícitas en el texto son similares al 95% de confiabilidad, 18,63 y experimental 22,38 y la U-Mann-Whitney fue U= 162,500 y Z= -,1039, $\rho = ,299$ y $\rho > 0,05$; por el contrario, el post test es 95% de confiabilidad, grupo control 15,30 y el grupo aplicado con el programa 25,70 y referente a la U= 96,00 y Z= -2,855, $\rho = ,004$ y $\rho < 0,05$; de manera que, el grupo intervenido demostró dominio en la comprensión lectora.

Figura 3

Realización de inferencias de información no explícitas en el texto de las estudiantes del control y experimental según pre test y post



Se puede observar en la figura tres que los promedios iniciales de la realización de inferencias de información son semejantes en los alumnos de los dos grupos. En cambio, en el post test del grupo control y experimental se ve diferencias significativas siendo el último, los que obtuvieron efectos positivos posterior a la intervención.

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: Las estrategias metacognitivas no influye significativamente en la mejora de la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

Ha: Las estrategias metacognitivas influye significativamente en la mejora de la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

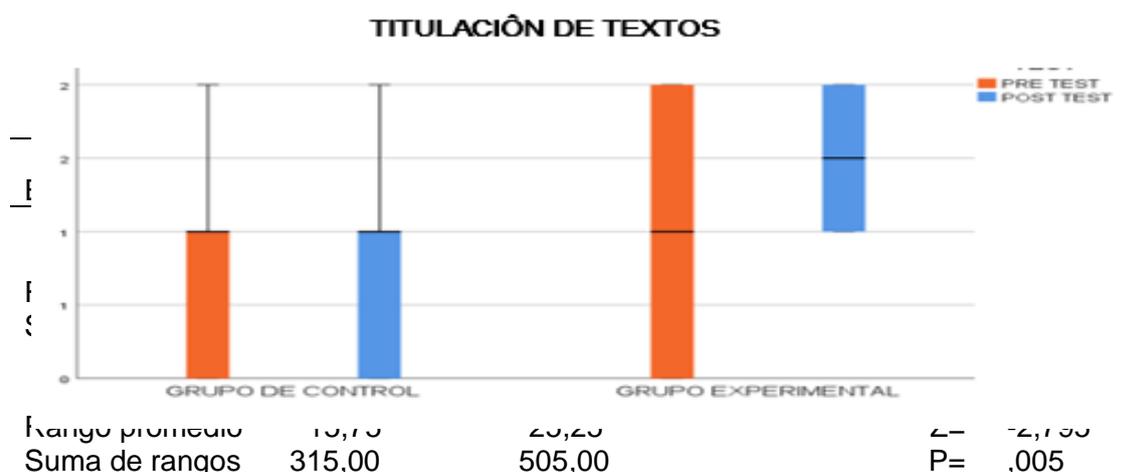
Tabla 5

Titulación de textos de las estudiantes del control y experimental según pre test y post

Respecto a la tabla cinco, el promedio inicial del grupo control de la titulación de textos es de 95% de confiabilidad, 19,68 y experimental 21,33 y siendo la $U= 183,500$ y $Z= -,480$, $\rho = ,631$ y $\rho < 0,05$; Por otro lado, el post test es muy distinto al 95% de confiabilidad, grupo control 15,75 y el grupo aplicado con las habilidades metacognitivas 25,25, siendo la de U-Mann-Whitney $U= 105,000$ y $Z= -2, 795$ $\rho = ,005$ y $\rho < 0,05$; entonces, los participantes con el programa demostraron cambios positivos en la titulación de textos.

Figura 4

Titulación de textos del grupo de control y experimental según pre test y post test



De acuerdo a la figura cuatro, los promedios de titulación de textos del pre test hay cierta diferencia en ambos grupos. Sin embargo, después de la intervención del programa, los promedios finales del post test en ambos grupos se hicieron notoriamente diferente, siendo los del grupo intervenido los que lograron efectos positivos.

Prueba de hipótesis específica 4

Ho: Las estrategias metacognitivas no influye significativamente en la

Estadístico	Grupo		Test U de Mann-Whitney
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Pre test			
Rango promedio	19,27	21,73	U = 175,500
Suma de rangos	385,50	434,50	Z = -,677
			P = ,498
Post test			
Rango promedio	14,03	26,98	U = 70,500
Suma de rangos	280,50	539,50	Z = -3,616
			P = ,000

realización de esquemas de los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

Ha: Las estrategias metacognitivas influye significativamente en la realización de esquemas de los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral – 2021.

Tabla 6

Realización de esquemas del grupo de control y experimental según pre test y post test

A partir de los resultados en la tabla seis, el promedio de la realización de esquemas en los participantes en el pre test es distinto al 95% de confiabilidad, grupo control 19,27 y experimental 21,73 y la $U = 175,500$ y $Z = -,677$, $p = ,498$ y $p < 0,05$; por otro lado, el post test es muy distinto al 95% de confiabilidad, grupo control 14,03 y experimental 26,98 y la $U = 70,500$ y $Z = -3,616$ $p = ,000$ y $p < 0,05$; de acuerdo a ello, los estudiantes intervenidos presentaron buenos promedios en la comprensión de textos.

Figura 5

Realización de esquemas del grupo de control y experimental según pre test y post test



Se observa en la figura cinco, los promedios de la realización de esquemas del pre test en ambos grupos, se encuentran ligeras diferencias. Sin embargo, se puede ver diferencia claramente notoria en los promedios finales del post test entre los dos grupos, siendo los intervenidos, los que lograron resultados óptimos en el estudio.

V. DISCUSIÓN

La investigación consideró como resultados descriptivos que el 25% de los estudiantes intervenidos se hallan en proceso, y 75%, en logro, y en cuanto a la estadística inferencial ,adquiridos con la prueba de U-Mann-Whitney $U=48,000$ y $Z=-4,124$, $p = ,000$ y $p < 0,05$; en consecuencia, se desestima la hipótesis nula y se acepta la alterna, en consecuencia, el programa didáctico aplicado mejoró de gran manera la comprensión lectora en los participantes del CEBA Andrés de los Reyes, Huaral.

Al respecto, contrastando estos resultados, Castrillón et al. (2020) emplearon en su estudio estrategias de aprender a aprender por dos meses mediante talleres; obteniendo los resultados estadísticos de comprensión literal ($t = 0,578$; $p = 0.565$), inferencial ($t = -0,976$; $p = 0,333$), crítico ($t = 1,6$; $p = 0,115$) y comprensión lectora ($t = 0,581$; $p = 0,563$). Esto, hace referencia que la intervención metacognitiva favorece grandemente en la comprensión lectora. Asimismo, Hernández y Sanabria (2018), afirmaron que las habilidades metacognitivas favorecen la interpretación de diferentes tipos textos, como se evidencia en su estudio con los alumnos de una institución educativa

colombiana. Después de la aplicación de las sesiones metacognitivas, se detectó cambios satisfactorios en los procesos de comprensión e interpretación, la mayoría de los estudiantes acertaron en la respuesta correcta, en consecuencia el uso de estas habilidades didácticas mejoran sustancialmente la comprensión de textos.

Igualmente, Revulcabar et al. (2021), donde su estudio consistió en aclarar si existe una diferencia importante en los niveles de lectura entre un pretest y un postest, después de la intervención de los programas metacognitivos. Con los resultados obtenidos entre el pretest ($M = 8.28$, $DE = 6.85$) y el postest ($M = 20.06$, $DE = 9.70$), se hizo notorio que si hay cambios positivos entre ambas mediciones, además, la prueba fue de .9680. Por lo que, se concluye que estas habilidades metacognitivas resultan notoriamente favorable para la comprensión e interpretación de lecturas, de forma particular en los participantes que trabajan y estudian.

De manera similar se tiene a Zapata et al. (2018), en su estudio, los promedios inferenciales obtenidos evidenciaron la efectividad del programa metacognitivo en la comprensión de lectura en los participantes. Con respecto a la prueba de normalidad, se vieron que los cifras que corresponden a la comprensión lectora y sus niveles correspondientes, la significancia es igual a $0,000 < 0,05$, lo que hace notar que los resultados de la variable comprensión lectora no se acerca a la distribución normal. En todo el proceso del estudio se observó claramente la efectividad de la intervención realizada. De igual forma, Muñoz, et al. (2017), quienes también afirman que, la realización de talleres con programas metacognitivos ayudan de una forma favorable en el proceso lector y la autorregulación en su proceso de aprendizaje, asimismo contribuyen con la labor pedagógica de los docentes.

En referencia a la primera hipótesis específica: la estrategia metacognitiva mejora significativamente la comprensión del vocabulario del texto. Ya que, en la prueba no probabilística fue la $U = 84,000$ y $Z = -3,164$, $p = ,002$ y $p < 0,05$; de manera que los participantes del programa demostraron mejores y buenos resultados. En consecuencia, se muestra notoriamente que el uso de estas actividades didácticas aplicados los estudiantes de forma continua influye

directamente en mejorar la lectura, especialmente la comprensión del vocabulario del texto.

Al comparar el estudio se muestra una similitud con el trabajo de Berrocal y Ramírez (2019) quienes buscaron promover la comprensión de textos mediante la aplicación de las estrategias metacognitivas; también, la importancia y utilidad en los diferentes niveles de lectura y aprendizajes. Tomaron en cuenta en la intervención en los diferentes momentos de lectura, la planificación, el monitoreo y la evaluación. En su estudio demostraron que los estudiantes adquirieron comprensión literal porque identificaron información explícita de los textos expuestos, teniendo en cuenta los saberes previos y permitiendo desarrollar nuevo vocabulario. Los promedios obtenidos ponen en notorias evidencias que estas habilidades metacognitivas mejoran y fomentan el desarrollo de comprensión lectora, debido a que, ofrecen a los participantes mejores herramientas que le ayudan a autorregular su proceso de aprendizaje.

De igual manera, Figueroa y Tobías (2018) en la que su objetivo fue estudiar el nivel de comprensión textual en alumnos de una institución educativa chilena. Se evaluó este estudio con pruebas de nivel literal, inferencial y crítico; además, se clasificaron a los participantes en tres grupos; nivel insuficiente, elemental y adecuado. Se adquirió en los resultados que comprensión lectora disminuye a medida que el estudiante aumenta el grado escolar, probablemente se debe a que en los primeros años hay más dedicación y entrega a la lectura; por ello, se debe tomar en cuenta de forma continua las estrategias metacognitivas para que el estudiante logre de manera autorregulada y autónoma sus aprendizajes.

Asimismo, Figueroa y Gallego (2020) cuya finalidad fue saber el nivel de conocimiento léxico y comprensión textual de alumnos de una institución educativa chilena. Los estudios realizados ponen de manifestó que el vocabulario y la capacidad cognitiva de los estudiantes tiene una incidencia importante en la comprensión de textos. Los participantes que mostraron retraso en el vocabulario consiguieron menor nivel en comprensión lectora u otro tipo de aprendizajes. Por consiguiente, un requisito esencial del éxito lector, será el

conocimiento amplio del léxico, con ellos serán más efectivos los procesos comprensivos.

Respecto a la hipótesis específica dos: la estrategia metacognitiva mejora significativamente la realización de inferencias de información en el texto en estudiantes del CEBA público, Huaral. En la prueba no probabilística, la U fue 96,00, con un $Z = -2,855$ y un $p = ,004$ que fue menor a 0,05; en consecuencia, los participantes del grupo experimental presentaron cambios significativos en su comprensión inferencial del texto, luego de la aplicación del programa. En tal sentido, se muestra claramente que el uso de estas habilidades didácticas contribuye positivamente en la comprensión lectora, más aun en la parte inferencial.

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación coinciden con Zapata et al. (2018) quienes sostuvieron que el desarrollo de programas metacognitivos promueven la activación del proceso lector. En su estudio se ve que los resultados que corresponden a la comprensión lectora y sus niveles, la significancia es igual a $0,000 < 0,05$, lo que hace referencia que no se acerca a la distribución normal. La intervención del programa lo demuestra claramente que las habilidades metacognitivas contribuyen eficazmente en la lectura, tanto literal, inferencial y crítico. En todos los casos estudiados se obtuvo efectos positivos, demostrando de esta manera la efectividad de la intervención realizada.

De igual forma, Andrade y Utria (2020), en cuanto al nivel inferencial, los participantes encuentran dificultades para añadir elementos que no se leen en el texto y relacionarlos con sus experiencias personales o deducir ideas que no están explícitas. Los principales obstáculos en cuanto a la comprensión de textos de los estudiantes colombianos están relacionadas claramente al uso de la inferencia e incluyen problemas para definir los propósitos del autor y del texto, entre otras. Esto, puede explicarse por desconocimiento o uso inadecuado de estrategias metacognitivas, indispensables para lograr una adecuada comprensión de todo tipo de textos.

Igualmente, los resultados coinciden con Guzmán et al. (2018) quienes consideraron, que la generación de inferencias durante la lectura de un texto se

convierte en una de las habilidades instrumentales que los estudiantes desarrollan durante la educación secundaria. Y afirman también, que para comprender un texto depende del conocimiento previo del lector. Esta investigación abre nuevos caminos para mejorar el aprendizaje en esta etapa, donde los conocimientos metadiscursivos y las estrategias de comprensión inferencial en las disciplinas podrían mejorar sustancialmente el rendimiento escolar. Para mejorar la comprensión inferencial en los textos dependerá de las estrategias que los estudiantes pongan en marcha en su lectura y de la capacidad de aplicar a géneros discursivos distintos.

En cuanto a la tercera hipótesis específica: la estrategia metacognitiva mejora claramente la titulación de textos en los estudiantes del CEBA público, Huaral; lo que a través de la prueba no paramétrica se alcanzó $U=105,000$, $Z = -2,795$ y un $p = 0,005$, menor $0,05$; en tal sentido, solo los participantes del grupo experimental presentaron cambios significativos en referencia a la comprensión, más específicamente en la titulación de textos, luego de la aplicación del programa metacognitiva. Entonces, se puede afirmar que el uso de estas habilidades didácticas efectiviza positivamente en la comprensión de textos.

Por otro lado, Tosti y Cecho (2017) su objetivo fue analizar el desarrollo de estrategias macroestructurales para comprender de una forma más clara todo tipo de textos, comparando el desempeño con dos grupos de estudiantes. La comprensión de lectura constituye un proceso importante, que va desde los niveles más básicos como son las palabras, hasta los niveles más generales o globales. En este proceso no solamente se considera la información textual sino también la contextual y los conocimientos previos que tenga el lector. El estudio de las estrategias macroestructurales, son muy valiosas para captar el sentido global de la lectura.

En la opinión de Esteban (2020), quienes manifiestan que los participantes constantemente, incorporan información no pertinente que afecta el proceso del desarrollo del tema, que obstaculiza la progresión o avance con la macroestructura del texto. Es importante considerar en los planes de estudio, programas que contemplen contenidos conceptuales, procedimentales y

actitudinales relacionados con los tipos de textos y sus características, lo cual conlleva evidentemente en la enseñanza de cómo producirlos, ya que, muchos de estos problemas se deben a que los estudiantes que ingresan a la universidad o institutos no hayan logrado desarrollar las competencias para producir textos expositivos.

Finalmente, sobre la cuarta hipótesis específica: la estrategia metacognitiva mejora notoriamente la realización de esquemas en los alumnos del CEBA público, Huaral; así en los datos obtenidos de la prueba no paramétrica fue que $U=70,500$, $Z = -3,616$ y $p = 0,000$ que fue menor a $0,05$; por consiguiente, los estudiantes del programa presentaron cambios claramente significativos en la comprensión de textos. Por ello, se puede declarar que el uso de estas habilidades didácticas influye de forma positiva en la comprensión de diversos tipos de texto, también, a resolver problemas en todas las actividades del aprendizaje humano.

Teniendo en cuenta los resultados Sánchez et al. (2020) refieren la propuesta de procedimiento didáctico basado en el uso de esquemas conceptuales, en el que el alumno asuma la posición de sujeto activo, que el uso de esquemas les permita descubrir relaciones interdisciplinarias. Por ende, al realizar estos esquemas, los estudiantes lograran aprendizajes provechosos y significativos.

Igualmente, Munayco (2018) cuya finalidad de su estudio fue analizar la influencia de los esquemas para mejorar la comprensión lectora. El instrumento de evaluación fueron dos cuadernillos de lectura, en el pretest sin la aplicación de organizadores gráficos y en el post test con la aplicación del programa metacognitivo; se tomó en cuenta 36 estudiantes, divididos en dos grupos, experimental y de control. No fueron tan relevante, los promedios obtenidos en el pretest para el grupo control y experimental; en cambio, en el postest del grupo con la aplicación del programa se obtuvo diferencias favorables, destacando de esta forma el nivel inferencial con el manejo semántico, en la parte literal con el mapa conceptual, y en el nivel crítico consideraron el mapa mental. En tal sentido, los esquemas si contribuyen sustancialmente en la comprensión lectora de los estudiantes.

También Peña (2013), afirma que el uso de esquemas como estrategias para sintetizar, organizar los contenidos de un determinado tema, se ha convertido en una herramienta valiosa e importante para el aprendizaje significativo. Estos recursos les facilitan a los alumnos a desarrollar las tareas y lecturas de manera óptima; además, permite el desarrollo del pensamiento de tales como la observación, selección, atención, y la concentración. El estudio se trabajó en un semestre, la mayoría los temas se organizaban en esquemas, hasta lograr la inclusión de todo. Esta forma de desarrollar la clase dio buenos resultados porque al final del semestre todos aprobaron con un esquema elaborado a partir de una lectura nueva. En consecuencia, se puede considerar positivo el uso frecuente de esquemas para que el estudiante los aplique como estrategia de estudio y aprendizaje.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Se logró el objetivo general, existe influencia claramente significativa del uso de las actividades metacognitivas para mejorar la comprensión de textos en los participantes del CEBA público, Huaral; dado que, posteriormente a la aplicación programa, la comprensión de textos en los participantes mejoró sustancialmente; entonces la metacognición es un elemento valioso, indispensable para los educandos, ya que con ello, serán más autónomos, capaces de dirigir su propio aprendizaje.

Segunda: Se consiguió el objetivo específico uno, existe la influencia de las estrategias metacognitivas para lograr la comprensión del vocabulario del texto; puesto que, después de la ejecución de los talleres metacognitivos los estudiantes demostraron mayor comprensión de lectura; entonces, los lectores con mejores conocimiento léxicos están más cerca de obtener información clara, precisa y global del texto.

Tercera: Se obtuvo el objetivo específico dos, que hay influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la realización inferencial del texto; pues, la aplicación del programa didáctico contribuyó positivamente en la comprensión de textos, así que, es importante que los lectores relacionen sus experiencias personales y sus saberes previos para interpretar, explicar el texto más ampliamente, con ciertas conjeturas o suposiciones y nuevas ideas.

Cuarta: Se alcanzó el objetivo específico tres, determinar la influencia de la aplicación de los programas metacognitivos para mejorar la titulación de textos; los hallazgos presentados lo demuestran claramente que el uso de estas estrategias tienen influencia notoria en la titulación de texto en cuanto a la comprensión lectora, por eso es muy importante destacar los modos de organizar globalmente la información de los textos y sintetizar la interpretación.

Quinta: Se logró el objetivo específico cuatro, que existe influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la realización de esquemas; con los resultados obtenidos, se confirma que los programas metacognitivos, contribuyen eficientemente en la comprensión textual, por consiguiente, el uso adecuado de estos recursos hace que el estudiante obtenga información visual organizada que le permite el pensamiento crítico y creativo.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda al director del CEBA público Andrés de los Reyes, del distrito y provincia de Huaral, realice capacitaciones, talleres de comprensión lectora con la aplicación de los programas metacognitivos en todos los grados del ciclo avanzado, porque será de gran ayuda para los estudiantes al momento de enfrentarse a la lectura; además, serán estudiantes autorregulados, autónomos y con mayor capacidad para aprender a aprender en cualquier área del conocimiento humano, lo que se demuestra en el estudio.

Segunda: Se les recomienda a todos los docentes del CEBA, que exploren, analicen e incluyan en sus tareas de aprendizaje, actividades de comprensión lectora, y tomen en cuenta en ello, la comprensión del vocabulario del texto, ya que, después de la intervención del programa se obtuvo efectos positivos en la comprensión lectora.

Tercera: Es fundamental que los profesores de comunicación, desarrollen sesiones de comprensión lectora, sobre todo la parte inferencial;

aplicando las estrategias metacognitivas; porque gracias a ello, los estudiantes podrán ajustar y desarrollar mejor sus ideas en torno a temas precisos logrando realizar inferencias en cada texto expuesto. Lo demuestra claramente el estudio realizado con los estudiantes de la institución.

Cuarta: A los docentes del CEBA Andrés de los Reyes, Huaral se les sugiere capacitarse permanentemente en las diversas estrategias metacognitivas, en la que incluyan la titulación de textos, esto con el propósito de mejorar la comprensión e interpretación global del texto. El estudio realizado lo manifiesta claramente en los resultados.

Quinta: Se sugiere, a los docentes y estudiantes, que en sus actividades de aprendizaje tomen en cuenta el uso de esquemas a través de las estrategias metacognitivas, ya que son recursos importantes para sintetizar y organizar el contenido del texto y lograr un aprendizaje óptimo y significativo. Esto se demuestra claramente en los resultados obtenidos en el estudio realizado.

REFERENCIAS

Andrade, L., y Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21, 80-95. <https://bit.ly/3y6HEDj>

Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*. 12, 1-11. <https://bit.ly/31B6qj8>

Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019) Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-530. <https://bit.ly/3mPqw06>

Bonilla, M. & Díaz, C. (2018). Metacognition in Second Language Learning: Strategies, Instruments and Assessment. *Revista Educación*, 42 (2), 3-8 <https://bit.ly/31hj5r5>

- Botero Carvajal, A., Alarcón, D., Palomino Angarita, D., y Jiménez Urrego, Á. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: *una educación de calidad. Poiésis*, 33, 85-103. <https://bit.ly/3oA9bd5>
- Camizan, H., Benites, L. & Damián, I. (2021). Learning strategies. *Tecno Humanismo*, 1(8), 1-20 <https://bit.ly/3HoMI9e>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33: <https://bit.ly/3EFeAoQ>
- Castrillón, E., Morillo, S. y Restrego, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-23 <https://bit.ly/3Dx4MMg>
- Cervantes, R., Pérez, J. y Alanais, M. (2017) Niveles de comprensión lectora. Sistema conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27, (2), 73-114. <https://bit.ly/3luhQpv>
- Esteban, F. (2021) Macroestructura y superestructura como elementos lingüísticos globales del texto expositivo. *Revista Científica Orbis Cognita*, 5 (5), 36- 49. <https://bit.ly/3FQ3FZU>
- Figuroa, S y Tobías, M. (2018) La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la universidad de Granada*, 25, 113-129. <https://bit.ly/3pFh0NT>
- Figuroa, S. & Gallego, J. (2021) Relationship between vocabulary and reading comprehension: A transversal study in primary education. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 54(106) 354-375. <https://bit.ly/3Dxz5m5>
- Flavell, J. (1999). Metacognition and cognition monitoring. *American Psychologist*. USA.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, M. & León, J. (2019). Strategies to improve reading comprehension: Impact of an instructional program in Spanish. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://bit.ly/3sNGtI3>.

- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A (2018). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, 40, 187-208.
- García M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.
- Gómez, M. (2019). Inferential reading of argumentative texts from the cognitive to the sociocultural level. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 25, 59 – 72.
- Gonzales, L. (2019). The reading understanding and its importance for students of the Mundo Maya University, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12, (36), 1-9. <https://bit.ly/3oBOM7q>
- Guamán, V. Espinoza, E. y Sánchez, F. (2017). Estrategias para el aprendizaje de competencias profesionales en el proceso docente educativo en Ciencias Sociales. *Revista EduSol*, 17(59), 30-39.
- Gutiérrez De Blume, A. (2020). Effect of the instruction of cognitive strategies in the precision of metacognitive monitoring in american college students. *Tesis Psicológica*, 15(2), 166-183 <https://bit.ly/3ENWf84>
- Guzmán, F., Moreno, C., Gallardo, I., & Garcia, R. (2019). The inferences of textual comprehension and genres: A comparative study between Costa Rica and Spain. *Revista de Educación*, 385, 63-90
- Hernández, J., y Sanabria, K. (2018). Estrategias metacognitivas: Andamiaje de la comprensión lectora. *La Tercera Orilla*, 21, 2-14.
- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista científica del instituto de salud*. 2 (1), 75-79. <https://bit.ly/3yb6wcN>
- Hurtado, A. (2017). Los proceso cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, 23, 19-24. <https://bit.ly/3INFm7b>
- Lluch, G.; Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e192 <https://bit.ly/3mPln7l>

- Masías, P. (2017). Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de la I.E. fe y alegría N° 49 Piura. [Tesis de maestría en Educación. Universidad de Piura, Perú]. <https://bit.ly/32WUIVq>
- Medina, D., & Nagamine, M. (2019). Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students. *Purposes and Representations*, 7(2), 134-159 <https://bit.ly/3ICpv5c>
- Mato, D., Espiñeira, E., y López, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos*, 39(158), 91-111. <https://bit.ly/3JECJ1Q>
- Muñoz, A. (2020). Uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuaderno de lingüística Hispánica* , 29, 223-244. <https://bit.ly/3m9q0dp>
- Novoa, A. (2019). Complejidad textual, vocabulario pasivo y comprensión lectora en escolares chilenos de segundo ciclo básico. *Literatura y Lingüística*, 40, 251-272. <https://bit.ly/3DExhaW>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación, Cuantitativa-Cualitativa y redacción de la Tesis (5ta ed.)*. Ediciones de la U.
- OCDE (2019), *Informe PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*, Versión preliminar, *OECD Publishing, Madrid*. 10- 215. <https://bit.ly/3ymrs0V>
- Olivares, P., Dela cruz, S. & Venegas, R. (2021). Cognitive strategies to improve reading comprehension in English in high school student. *Polo del conocimiento*, 6 (8), 297-317
- Otondo, M y Torres, M. (2018) Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Artículo, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Chile*. 1-13. <https://bit.ly/3pJTKOZ>

- Parodi, G., Moreno, T., y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: conceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Revista Íkala*, 25(3), 775-795. <https://bit.ly/3INOCBJ>
- Peña, G. (s, f) El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *Revista venezolana de educación Educere*, 17 (57), 245-252.
- Peñalva, M., Tosti, S. y Cecho, A. (2017). Comprensión de textos: estrategias macroestructurales. *Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de la La Plata, Provincia de Buenos Aires*, 1-4. <https://bit.ly/3EPlvel>
- Peralta, J. & Layme, W. (2021). Reading strategies and reading comprehension in digital texts of the students of the National Amazonian University of Madre de Dios, Peru. *Calidad en la Educación Superior*, 12(1), 178-200 <https://bit.ly/32lqjFI>
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., & Zúñiga, C. (2019). Metacognitive reading strategies to construct meaning and representation of written texts. *Ocnos*, 18 (1), 21-30. <https://bit.ly/3FN7zTt>
- Ramírez, D., y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Revista Sinéctica*, Universidad Jesuita de Guadalajara, 39, 1-16. <https://bit.ly/3INuYfC>
- Romo, S., Tobón, S. y Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(2) 55-76. <https://bit.ly/3EMuZqE>
- Romo, P. (2019) La comprensión y la competencia lectora. *Anales*. 1(377), 163-178.
- Ruvalcabar, O., Hilt, O. y Trisca, J. (2021) Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Revista apuntes universitarios*, 311-325. <https://bit.ly/3lvQNTL>
- Sánchez, N, Vivero, O., Labrada, M. Bárbara, Z. y Pérez, A. (2020) Los esquemas conceptuales y las relaciones interdisciplinarias en el proceso

de enseñanza aprendizaje de las asignaturas escolares. *Revista científico - educativa de la provincia Granma*. 16, 109-121.

Silva, S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Revista Polo del conocimiento*. *Revista polo del conocimiento*. 6, 963-977 <https://bit.ly/31HB0aL>

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61

Tamayo, O., Cadavid, V. & Montoya, D. (2019). Metacognitive Analysis in Elementary School Students During the Resolution of Two Experimental Situations in Science Class. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 117-141.

Tapia Álvarez, J. R. (2021). Metacognitive strategies with reading comprehension in secondary education students. *Revista Conrado*, 17(79), 1-7 <https://bit.ly/3lQUyjJ>

Thoms, C. & Boscarino, E. (2018). Reading comprehension of first year university students. *Revista Científica de la UCSA*. 5(2) 11-25 <https://bit.ly/32T3AX0>

Valenzuela, A. (2019) ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Universidad de Talca, Talca, Chile*. 45,1-12 <https://bit.ly/3lKKFnS>

Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H., y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova educación*, 1(2), 211-217. <https://bit.ly/3DzWm6J>

ANEXOS

ANEXO I - CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado

Yo, José Julián Buitron Quillay, me enteré del estudio en el que estaré incluido y comprendí la explicación que me fue dada acerca de la investigación que se pretende realizar acerca de: "Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del ciclo Avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021". Este es un estudio de la investigadora de la Universidad privada Cesar Vallejo, de la escuela de postgrado, de la maestría en problemas de aprendizaje.

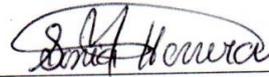
He aprendido que la participación es voluntaria y con la posibilidad de retirarme del estudio en cualquier momento, sin ningún problema.

Declaro haber aceptado la integración en este estudio, así como el uso de la información recogida en el ámbito de este trabajo de investigación.

Huaral, 10 de enero del 2022



JOSE JULIAN BUITRONQUILLAY
DNI N° 78607326
PARTIPANTE



SONIA HERRERA MATOS
DNI N°15999721
INVESTIGADORA

ANEXO N° 01: Operacionalización de la variable comprensión lectora

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles y rangos
Comprensión lectora	La comprensión lectora según, Romo (2019) manifiesta que es la capacidad que tiene el individuo para entender objetivamente lo que el texto escrito quiere decir a través de su autor.	La comprensión lectora está integrada por las cuatro siguientes dimensiones: Comprensión del vocabulario del texto, La realización de inferencia de información no explícita en el texto, la titulación de textos y la realización de esquemas.	Comprensión del vocabulario del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las palabras claves, oraciones y frases del texto. 	Tarea 1 (18 ítems)	Correcto (1) Incorrecto(0)	inicio 0-13 progreso14-26 Logro 27-39
			La realización de inferencia de información no explícita en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Deducir enseñanzas y mensajes. • Inferir los hechos que determinan la actitud de un personaje • Elaborar resúmenes. • Inferir secuencias o sacar conclusiones. 	Tarea 2(7 ítems) Tarea 3 (3ítems)		
			La titulación de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer títulos de acuerdo al contenido del texto. 	Tarea 4 (2 ítems)		
			La realización de esquemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las palabras claves. • Identificar las ideas principales y secundarias. • Ordenar gráficamente la organización del texto. 	Tarea 5 (9 ítems)		

ANEXO N°2: Matriz de consistencia

Título: Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021							
Autor: SONIA HERRERA MATOS							
Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable dependiente				
<p>Problema General: ¿De qué manera influye la aplicación de la estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>PE1: ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021?</p> <p>PE2: ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la realización de inferencia de información no explícita en el texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021?</p>	<p>Objetivo general: establecer la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>OE1: Determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021</p> <p>OE2: Determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la realización de inferencias de información no explícita en el texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p>	<p>Hipótesis general: La estrategia metacognitiva mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>HE1: La estrategia metacognitiva mejora significativamente la comprensión del vocabulario del texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p> <p>HE2: La estrategia metacognitiva mejora significativamente la realización de inferencias de información no explícita en el texto en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p>	Variable dependiente: Comprensión lectora				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición	Niveles y rangos
			La comprensión del vocabulario del texto	Reconocimiento de las palabras clave, oraciones y frases del texto.	Tarea 1 (18 ítems)	Correcto(1) Incorrecto(0)	Inicio 0-13 Progreso 14-26 Logro 27-39
			La realización de inferencias de información no explícita en el texto	Deducir enseñanzas y mensajes. Inferir los hechos que determinan la actitud de un personaje Elaborar resúmenes. Inferir secuencias o sacar conclusiones.	Tarea 2(7 ítems) Tarea 3 (3ítems)		
La titulación de textos	Proponer títulos de acuerdo al contenido del texto.	Tarea 4 (2 ítems)					
La realización de esquemas	Identificar las palabras claves Identificar las ideas principales y secundarias	Tarea 5 (9 ítems)					

<p>PE3: ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021?</p> <p>PE4: ¿Cómo influye la estrategia metacognitiva en la realización de esquemas en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral, 2021?</p>	<p>OE3: Determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p> <p>OE4: Determinar la influencia de las estrategias metacognitivas para mejorar la realización de esquemas en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p>	<p>HE3: La estrategia metacognitiva mejora significativamente la titulación de textos en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p> <p>HE4: La estrategia metacognitiva mejora significativamente la realización de esquemas en los estudiantes del ciclo avanzado, de educación básica alternativa público, Huaral-2021.</p>					
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Nivel – diseño de investigación	Población y muestra	Técnica e instrumento	Estadística a utilizar
<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Diseño: experimental- cuasi experimental</p> <p>Método: Hipotético - deductivo</p>	<p>Población: 72 estudiantes del segundo grado de secundaria</p> <p>Tamaño de la muestra: 40 estudiantes (20 de grupo de control y 20 de grupo experimental)</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico por conveniencia.</p>	<p>Variable dependiente: Comprensión lectora</p> <p>Técnica: evaluación</p> <p>Instrumento: Evalúa 8</p> <p>Autor: García Vidal y Gonzales Monjón Año: 1998</p> <p>Forma de administración: grupal e individual remota – síncrona</p>	<p>Estadística descriptiva: Tabla y figuras Tablas de frecuencia y figuras de barras Prueba de normalidad</p> <p>Estadística inferencial: Prueba de hipótesis</p>

ANEXO N°03: certificado de validez de contenido del instrumento que mide comprensión lectora

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: Comprensión del vocabulario del texto.							
1	Se expresa correctamente y con facilidad.	x		x		x		
2	Responde sobre lo explícito del texto.	x		x		x		
3	Identifica el significado de un término.	x		x		x		
4	Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema.	x		x		x		
5	Encuentra el sentido a palabras de múltiple significado.	x		x		x		
	DIMENSION 2: La realización de inferencia de información no explícita en el texto.	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Determina el primer mensaje del texto.	x		x		x		
7	Realiza conclusiones personales del texto leído	x		x		x		
8	Explica el texto a partir de su comprensión.	x		x		x		
9	Indagan sobre lo implícito, lo deducible a partir de los datos evidentes y la lógica	x		x		x		
10	modifica sus conocimientos e enriquece sus saberes.	x		x		x		
11	Deduca las consideraciones de un personaje sobre un hecho o circunstancia dada	x		x		x		
12	Saca conclusiones de los textos expuestos.	x		x		x		
	DIMENSION 3: La titulación de textos.	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Relaciona el título con el contenido de la obra.	x		x		x		
14	Distingue la información del texto.	x		x		x		
15	Propone el título para un texto.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 3: La realización de esquemas.	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Determina el primer mensaje del texto.	x		x		x		
16	Identifica la información que aparece en el texto y relaciona con el tema que representa.	x		x		x		

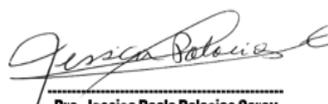
OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Dra. Jessica Palacios Garay DNI: 00370757

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Metodóloga

28 de octubre del 2021.


 Dra. Jessica Paola Palacios Garay
 CPP: 0300370757

Dra. Palacios Garay, Jessica Paola

ANEXO N° 04: Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la comprensión lectora

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Comprensión del vocabulario del texto.							
1	Se expresa correctamente y con facilidad.	X		X		X		
2	Responde sobre lo explícito del texto.	X		X		X		
3	Identifica el significado de un término.	X		X		X		
4	Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema.	X		X		X		
5	Encuentra el sentido a palabras de múltiple significado.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: La realización de inferencia de información no explícita en el texto.							
6	Determina el primer mensaje del texto.	X		X		X		
7	Realiza conclusiones personales del texto leído	X		X		X		
8	Explica el texto a partir de su comprensión.	X		X		X		
9	Indagan sobre lo implícito, lo deducible a partir de los datos evidentes y la lógica	X		X		X		
10	Modifica sus conocimientos e enriquece sus saberes.	X		X		X		
11	Deduca las consideraciones de un personaje sobre un hecho o circunstancia dada	X		X		X		
12	Saca conclusiones de los textos expuestos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: La titulación de textos.							
13	Relaciona el título con el contenido de la obra.	X		X		X		
14	Distingue la información del texto.	X		X		X		
15	Propone el título para un texto.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: La realización de esquemas.							
16	Determina el primer mensaje del texto.	X		X		X		
17	Identifica la información que aparece en el texto y relaciona con el tema que representa.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]**

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg:

Dejellán Huamán, César Enrique DNI: 09362950

Especialidad del validador:

Emático

30 de octubre del 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Eusebio

Firma del Experto Informante.

ANEXO N° 05: Certificado de validez del instrumento que mide comprensión lectora

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: Comprensión del vocabulario del texto.							
1	Se expresa correctamente y con facilidad.	X		X		X		
2	Responde sobre lo explícito del texto.	X		X		X		
3	Identifica el significado de un término.	X		X		X		
4	Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema.	X		X		X		
5	Encuentra el sentido a palabras de múltiple significado.	X		X		X		
	DIMENSION 2: La realización de inferencia de información no explícita en el texto.	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Determina el primer mensaje del texto.	X		X		X		
7	Realiza conclusiones personales del texto leído	X		X		X		
8	Explica el texto a partir de su comprensión.	X		X		X		
9	Indagan sobre lo implícito, lo deducible a partir de los datos evidentes y la lógica	X		X		X		
10	modifica sus conocimientos e enriquece sus saberes.	X		X		X		
11	Deduca las consideraciones de un personaje sobre un hecho o circunstancia dada	X		X		X		
12	Saca conclusiones de los textos expuestos.	X						
	DIMENSION 3: La titulación de textos.	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Relaciona el título con el contenido de la obra.	X		X		X		
14	Distingue la información del texto.	X		X		X		
15	Propone el título para un texto.	X		X		X		
	DIMENSION 3: La realización de esquemas.	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Determina el primer mensaje del texto.	X		X		X		
16	Identifica la información que aparece en el texto y relaciona con el tema que representa.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador.

Mg: **Margarita Acuña Navarro**

DNI: **16001523**

Especialidad del validador: **temático.**

01 de noviembre del 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



Firma del Experto Informante.

ANEXO N° 07: Base de datos de la variable comprensión lectora

GRUPO CONTROL - PRE TEST

N°	Comprensión de vocabulario de texto																		Realización de inferencias de información no explícitas en el texto										Titulación de texto		Realización de esquemas										VAR	NIVEL				
	p1	P2	P3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	D1	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p7	p28	D2	p29	p30	D3	p31	p32	p33	p34	p35	p36	p37			p38	p39	D4	
1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	9	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	5	18	2	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	13	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	4	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	5	22	2
3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	7	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	5	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	4	17	2	
4	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	9	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	5	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	3	18	2	
5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	13	1	
6	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	6	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	13	1		
7	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	10	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	6	25	2	
8	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	9	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	3	21	2		
9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	5	23	2		
10	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	13	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	7	1	1	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	4	26	2	
11	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	7	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	6	20	2		
12	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	13	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	22	2		
13	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	10	1	0	0	1	1	0	0	1	0	4	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	5	19	2			
14	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	7	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	13	1		
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	14	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3	22	2		
16	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	12	1	1	1	0	1	1	1	1	0	7	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	6	25	2		
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	13	0	0	1	1	1	1	1	1	0	7	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	4	24	2		
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	13	0	1	1	1	1	0	1	0	0	6	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	23	2	
19	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	25	1		
20	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	11	0	1	1	1	1	1	1	0	0	6	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	5	22	2		

ANEXO Nº 08

GRUPO CONTROL - POS TEST

3	Comprensión de vocabulario de texto													Realización de inferencias de información no explícitas en el texto								Titulación de textos			Realización de esquemas										VAR	NIVEL								
	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	D1	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	D2	P29	P30	D3	P31	P32	P33	P34	P35	P36			P37	P38	P39	D4				
4	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	14	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	4	26	2	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	14	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	29	3
6	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	10	1	0	1	1	0	0	1	0	1	5	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	5	21	2		
7	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	9	0	0	1	0	0	1	1	1	1	6	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	5	22	2	
8	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	9	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	1	1	2	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	5	21	2		
9	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	9	0	0	1	1	1	0	0	1	1	5	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	4	19	2		
10	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	12	1	0	1	0	0	1	1	1	1	6	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	5	23	2		
11	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	10	0	0	1	1	1	1	0	1	1	6	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	5	21	2		
12	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	11	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	4	19	2	
13	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	9	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	19	2		
14	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	7	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	20	2			
15	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	15	1	0	0	0	1	1	0	0	1	4	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	6	25	2		
16	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	8	1	1	0	0	1	1	1	0	1	6	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3	18	2		
17	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	10	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	5	22	2			
18	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	11	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	5	26	2			
19	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	12	1	0	1	1	0	1	0	0	1	5	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	4	22	2			
20	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	9	0	1	1	0	0	1	1	1	1	7	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5	22	2				
21	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	15	0	1	1	0	0	1	0	0	1	4	1	1	2	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4	25	2				
22	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	9	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	5	17	2				
23	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	9	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	4	20	2				

ANEXO N°09:

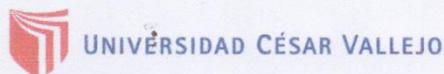
GRUPO EXPERIEMNTAL - PRE TEST

N°	Comprensión de vocabulario de texto																		Realización de inferencias de información no explícitas en el texto										Titulación de texto			Realización de esquemas										VAR	NIVEL		
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	D1	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p7	p28	D2	p29	p30	D3	p31	p32	p33	p34	p35	p36	p37	p38			p39	D4
1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	9	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	5	18	2
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	13	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	4	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	5	22	2	
3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	7	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	5	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	4	17	2	
4	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	9	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	5	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	3	18	2	
5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	13	1		
6	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	8	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	1	1	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	20	2	
7	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	13	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	4	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	6	25	2	
8	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	10	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	6	1	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	2	20	2		
9	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	10	1	1	1	1	1	1	0	0	0	6	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	5	22	2		
10	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	13	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	7	1	1	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	4	26	2	
11	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	7	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	7	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	6	20	2	
12	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	13	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	22	2	
13	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	10	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	5	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	5	20	2		
14	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	14	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	4	1	1	2	0	0	0	1	1	1	0	1	1	5	25	2	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	15	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	6	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3	24	2	
16	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	12	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	6	25	2	
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	13	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	4	24	2
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	14	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	6	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	24	2	
19	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	13	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	5	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	7	25	2
20	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	12	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6	25	2

ANEXO Nº 10:

GRUPO EXPERIEMNTAL POST TEST

Nº	Comprensión de vocabulario de texto																		Realización de inferencias de información no explícitas en el texto								Titulación de textos			Realización de esquemas											D4	VAR	NIVEL			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	D1	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	D2	P29	P30	D3	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37				P38	P39	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	5	29	3
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	37	3
3	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	10	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	5	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	7	23	2	
4	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	10	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	7	27	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	6	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	34	3
6	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	9	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	5	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	5	20	2	
7	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	15	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	6	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	29	3
8	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	10	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	23	2
9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	14	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	5	28	3	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	36	3
11	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	7	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	1	1	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	7	23	2	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	16	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	6	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	31	3
13	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	10	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	6	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	20	2
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	5	31	3	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	34	3
16	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7	29	3
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	37	3
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	1	1	2	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	4	33	3	
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	34	3	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	16	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	34	3	



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

Lima, 6 de diciembre de 2021
Carta P. 1600-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Lic.
Francisco Grisson Palacios
Director
CEBA público Andrés de los Reyes_ Huaral

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a HERRERA MATOS, SONIA; identificada con DNI N° 15999721 y con código de matrícula N° 7002536683; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado
CEBA público Andrés de los Reyes, Huaral_ 2021**

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

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

Atentamente,



Trinidad Vargas
Omgüero Trinidad Vargas, MBA
Jefe (e)

Escuela de Posgrado
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE



**CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA
"ANDRÉS DE LOS REYES" - HUARAL**

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres" "Año del
Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Lima, 10 de diciembre de 2021

Señora
Ommero Trinidad Vargas
Jefe (e) de la Escuela de Posgrado de la UCV Filial Lima

Presente

De mi mayor consideración

Es un honor dirigirme a usted para saludarlo cordialmente, en mi condición de director del CEBA público "Andrés de los Reyes", Huaral.

El motivo de la presente es para comunicarle a usted que mi Dirección otorgó el permiso correspondiente a la profesora HERRERA MATOS, Sonia, docente de la institución para que pueda desarrollar su trabajo de investigación con los estudiantes del CEBA que yo dirijo, desde el 11 de octubre hasta el 08 de diciembre.

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

Atentamente



Francisco Grissón Palacios
DIRECTOR

ANEXO N° 12: Baremos y confiabilidad de los instrumentos

Tabla 8

Validación de variable: Comprensión lectora

Variable	N°	Nombres y Apellidos	Dictamen
	1	Jessica Palacios Garay	suficiencia
Comprensión lectora	2	Margarita Acuña Navarro	suficiencia
	3	Enrique Degollar Huamán	suficiencia

Tabla 09

Confiabilidad de variable: Comprensión lectora

Variable	Kr-20	N° de elementos
Comprensión lectora	0.75	20

Tabla 10

Baremos de variable comprensión lectora

Niveles	Generales	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4
En Logro	27-39	13-18	7-10	1.5-2	7-9
En proceso	14-26	7-12	4-6	0.8-1.40	4-6
En inicio	0-13	0- 6	0-3	0-0.7	0-3

4.2 Descripción de resultados

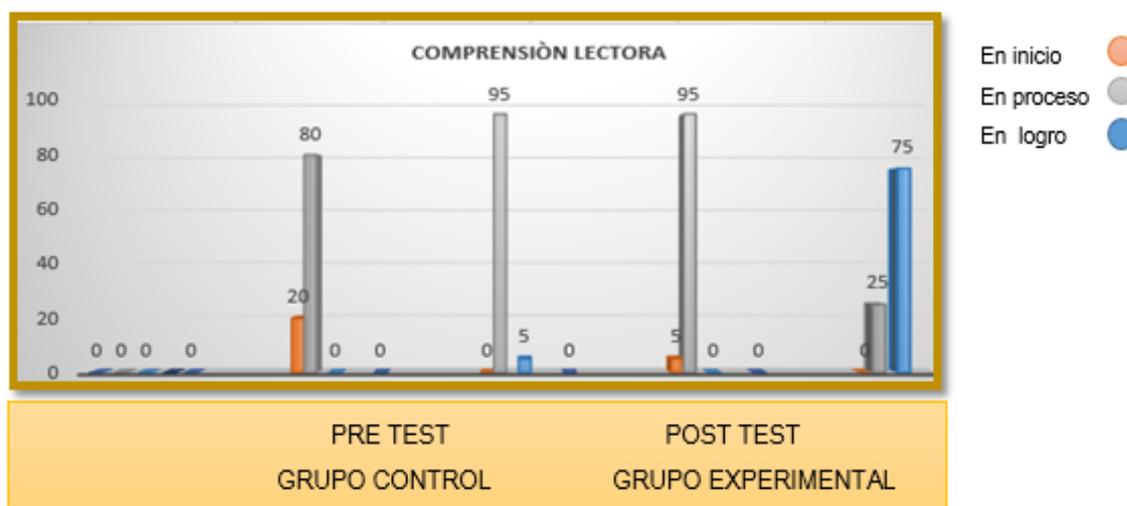
Tabla 12

Niveles de la variable comprensión lectora del pre test y post test

		Niveles de la variable comprensión lectora				
		En inicio	en proceso	en logro	total	
Grupo de Control	Pre test	fi	4	16	0	20
		%fi	20%	80%	0%	100%
	Post test	Fi	0	19	1	20
		%fi	0%	95%	5%	100%
Grupo Experimental	Pre test	fi	1	19	0	20
		%fi	5%	95%	0%	100%
	Post test	fi	0	5	15	20
		%fi	0%	25%	75%	100%

Figura 6

Niveles de la comprensión lectora del pre test y pos test



En la tabla 12 y figura 6 se puede notar que en el pre test del grupo control el 4(20%) se encuentra en inicio, el 16(80%) en proceso, y en el post test presentan algunos cambios 19(95%) en inicio,1 (5%) en proceso, pero, no son cambios satisfactorios; en cuanto al pre test del grupo experimental 1(5%) en inicio, 19(95%) en proceso,; mientras que, en el post test del grupo experimental, el 5(25%) se encuentra en proceso, el 15(75%) en logro encontrando de esta forma cambios notorios en ello, esto en referencia a la dimensión realización de inferencias de información no explícita en el texto

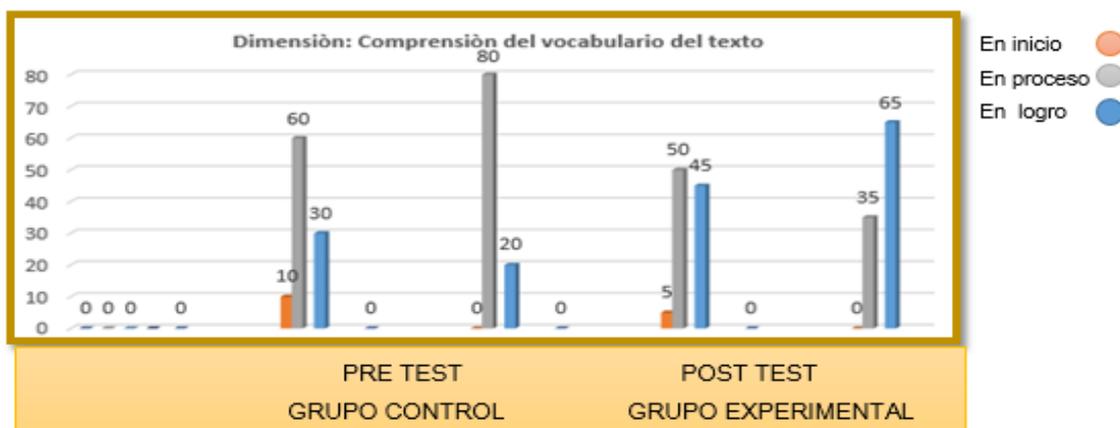
Tabla 13

Dimensión comprensión del vocabulario del texto del pre test y pos test

		Dimensión : Comprensión del vocabulario del texto				
		En inicio	en proceso	en logro	total	
Grupo de Control	Pre test	fi	2	12	6	20
		%fi	10%	60%	30%	100%
	Post test	Fi	0	16	4	20
		%fi	0%	80%	20%	100%
Grupo Experimental	Pre test	fi	1	10	9	20
		%fi	5%	50%	45%	100
	Post test	fi	0	7	13	20
		%fi	0%	35%	65%	100%

Figura 7

Dimensión comprensión del vocabulario del texto del pre test y pos test



En la tabla 13 y figura 7 se puede notar que en el pre test del grupo control el 2(10%) se encuentra en inicio, el 12(60%) en proceso, y el 6(30%) en logro y en el post test presentan algunos cambios 16(80%) en proceso, 4 (20%) en logro, pero, no son cambios satisfactorios; en cuanto al pre test del grupo experimental 1(5%) en inicio, 10(50%) en proceso, y el 9(45%) en logro; mientras que, en el post test del grupo experimental, el 7(35%) se encuentra en proceso, el 13(65%) se ubica en logro; encontrando de esta forma cambios notorios en ello, esto en referencia a la dimensión realización de inferencias de información no explícita en el texto.

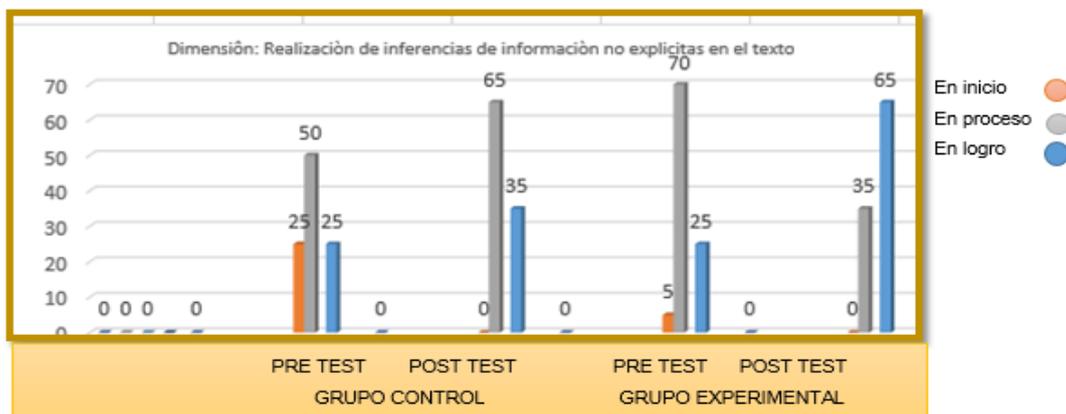
Tabla 14

Niveles de la dimensión realización de inferencias de información no explícita en el texto del pre test y post test

		Dimensión: la realización de inferencias de información no explícita en el texto del pre test y pos test				
			En inicio	en proceso	en logro	total
Grupo de Control	Pre test	fi	5	10	5	20
		%fi	25%	50 %	25%	100%
	Post test	fi	0	13	7	20
		%fi	0%	65%	35%	100%
Grupo Experimental	Pre test	fi	1	14	5	20
		%fi	5%	70%	25%	100%
	Post test	fi	0	7	13	20
		%fi	0%	35%	65%	100%

Figura 8

Niveles de la dimensión realización de inferencias de información no explícita en el texto del pre test y post test



En la tabla 14 y figura 8 se puede notar que en el pre test del grupo control el 5(25%) se encuentra en inicio, el 10(50%) en proceso, y el 5(25%) en logro y en el post test presentan algunos cambios 13(65%) en proceso, 7 (35%) en logro, pero, no son cambios satisfactorios; en cuanto al pre test del grupo experimental 1(5%) en inicio, 14(70%) en proceso, y el 5(25%); mientras que, en el post test del grupo experimental, el 7(35%) se encuentra en proceso, el 13(65%) se ubica en logro; encontrando de esta forma cambios notorios en ello, esto en referencia a la dimensión realización de inferencias de información no explícita en el texto.

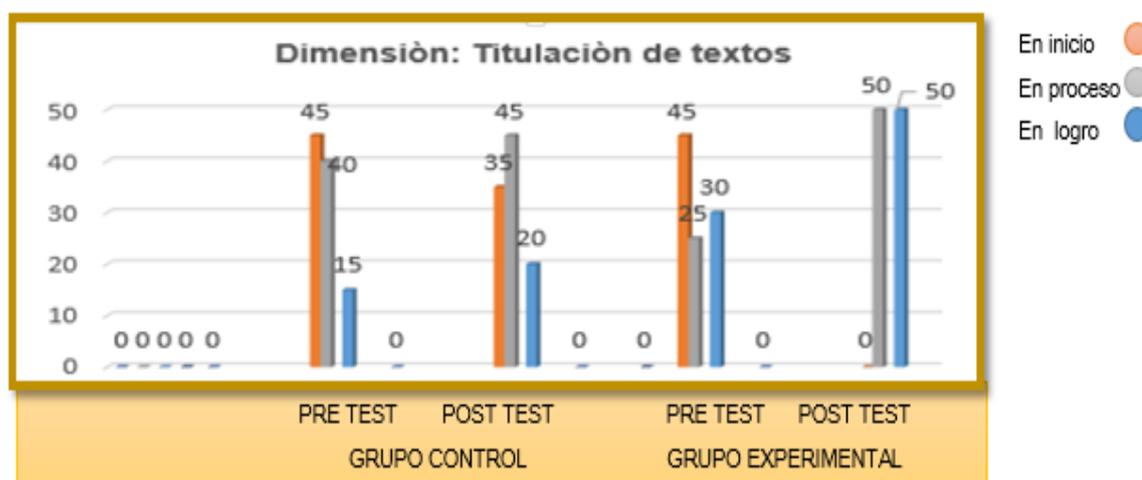
Tabla 15

Niveles de la dimensión la titulación de textos del pre test y post test

		Dimensión: Titulación de textos			
Grupo	Experimenta	en	en	en	Total
		inicio	proceso	logro	
Grupo de control	Pre test fi	9	8	3	
	%fi	45%	40%	15%	100%
	Post test fi	7	9	4	20
	%fi	35%	45%	20%	100%
	Pre test fi	9	5	6	20
	%fi	45%	25%	30%	100%
	Post test fi	0	10	10	20
	%fi	0%	50%	50%	100%

Figura 9

Niveles de la dimensión titulación de textos del pre test y post test



En la tabla 15 y figura 9 se puede notar que en el pre test del grupo control el 9(45%) se encuentra en inicio, el 8(40%) en proceso, y el 3(15%) en logro y en el post test presentan algunos cambios 7(35%) en inicio, 9(45%) en proceso, 4(20) en logro pero, no son cambios satisfactorios; en cuanto al pre test del grupo experimental 9(45%) en inicio, 5(25%) en proceso, y el 6(30%) en logro; mientras que, en el post test del grupo experimental, el 10(50%) se encuentra en proceso, el 10(50%) se ubica en logro; encontrando de esta forma cambios notorios en ello, esto en referencia a la dimensión realización de inferencias de información no explicita en el texto

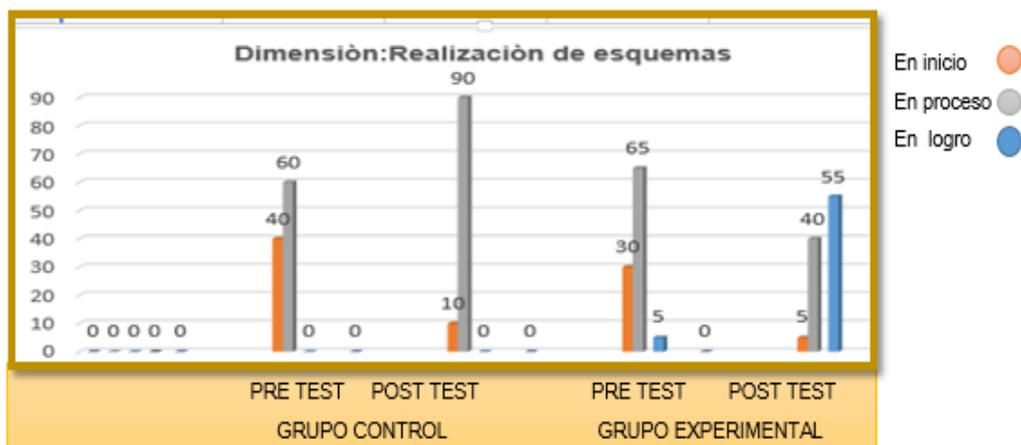
Tabla 16

Niveles de la dimensión la realización de esquemas del pre test y post test

		Dimensión : Realización de esquemas			
		En inicio	en proceso	en logro	Total
Grupo de control	Pre test fi	8	12	0	
	%fi	40%	60%	0%	100%
	Post test fi	2	18	0	20
	%fi	10%	90%	0%	100%
Grupo experimental	Pre test fi	6	13	1	20
	%fi	30%	65%	5%	100%
	Post test fi	1	8	11	20
	%fi	5%	40%	55%	100%

Figura 10

Niveles de la dimensión la realización de esquemas del pre test y post test



En la tabla 16 y figura 10 se puede notar que en el pre test del grupo control el 8(40%) se encuentra en inicio, el 12(60%) en proceso, y en el post test presentan algunos cambios 2(10%) en inicio,18 (90%) en proceso, pero, no son cambios satisfactorios; en cuanto al pre test del grupo experimental 6(30%) en inicio, 13(65%) en proceso, y el 1(5%) en logro; mientras que, en el post test del grupo experimental, el 1(5%) se encuentra en inicio, el 8(40%) en proceso, 11(55%) en logro encontrando de esta forma cambios notorios en ello, esto en referencia a la dimensión realización de inferencias de información no explícita en el texto