



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estrategias metacognitivas y desarrollo de la
comprensión lectora. Caso: estudiantes de segundo
grado de secundaria. Institución Educativa N° 3711 Fe
y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica

AUTOR

Oswaldo Gustavo SARAVIA YATACO

ASESOR

Dr. Miguel Gerardo INGA ARIAS

Lima, Perú

2023



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Saravia, O. (2023). *Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora. Caso: estudiantes de segundo grado de secundaria. Institución Educativa N° 3711 Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación/Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Oswaldo Gustavo Saravia Yataco
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	21837249
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Miguel Gerardo Inga Arias
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07302193
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1588-0181
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	María Emperatriz Escalante López
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07933957
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Julia Teves Quispe
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	23865799
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	César Daniel Escuza Mesías
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40818404
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.2. Educación Básica
Grupo de investigación	No aplica

Agencia de financiamiento	Autofinanciado
Ubicación geográfica de la investigación	<p>Institución Educativa N° 3711 Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima. País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Puente Piedra Calle: Ayacucho 520, Puente Piedra 15117 Latitud: -11.870024477079008 Longitud: -77.08679984431063</p>
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2022 - 2023
URL de disciplinas OCDE	5.03.01 -- Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América
Facultad de Educación
Vicedecanato de Investigación y Posgrado – Unidad de Posgrado

Acta de Sustentación de Tesis para Optar el Grado Académico de Magister en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica.

Siendo las 10:00 horas del día 14 de diciembre de dos mil veintitrés, en la sala grados, el Jurado de Tesis conformado por los siguientes docentes:

Presidente : Dra. María Emperatriz Escalante López
Miembro : Dra. Julia Teves Quispe
Miembro : Dr. César Daniel Escuza Mesías
Asesor(a) : Dr. Miguel Gerardo Inga Arias

Se reunieron para la sustentación de la tesis titulada **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 3711 FE Y ALEGRÍA N° 12. PUENTE PIEDRA. LIMA**, presentada por el bachiller **OSWALDO GUSTAVO SARA VIA YATACO** egresado del programa de Maestría en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica.

Concluida la sustentación, los miembros del Jurado de Tesis procedieron a formular sus preguntas las que fueron absueltas por el graduando; acto seguido se procedió con la evaluación correspondiente. En forma colegiada, el jurado asigno el calificativo:

Dieciocho (18), aprobado por destacado

Aprobada la sustentación de la tesis, el jurado evaluador recomienda al Consejo de Facultad que se apruebe el otorgamiento de Grado Académico de Magister en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica a don **OSWALDO GUSTAVO SARA VIA YATACO**.

Siendo las 10:34 horas, se levantó la sesión.

Se deja constancia del acto mediante las firmas del jurado de sustentación y asesor de la tesis en la presente acta:



Dra. María Emperatriz Escalante López
Presidente



Dra. Julia Teves Quispe
Jurado Informante



Dr. César Daniel Escuza Mesías
Jurado Informante



Dr. Miguel Gerardo Inga Arias
Asesor



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado



CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Miguel Gerardo Inga Arias, en mi condición de asesor acreditado con el **DICTAMEN VIRTUAL N° 377-DUPG-FE-2023** de la tesis, cuyo título es **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 3711 FE Y ALEGRÍA N° 12. PUENTE PIEDRA. LIMA**, presentado por el bachiller **OSWALDO GUSTAVO SARA VIA YATACO** para optar el grado académico de Magíster en Educación con Mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica **CERTIFICO** que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de 18 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado correspondiente.

Firma del Asesor _____

DNI: 07302193

Nombres y apellidos del asesor: Miguel Gerardo Inga Arias



AGRADECIMIENTO

 Mi especial agradecimiento a Dios, quien me ha bendecido y fortalecido para seguir adelante. A todas las personas que de una y otra forma me brindan su incondicional apoyo para la realización de este trabajo.

DEDICATORIA

A mis padres, Oswaldo y Yolanda, que supieron formarme con buenos principios y valores en mi familia, por promover en mí el respeto, la honestidad y vocación de servicio al prójimo. Por alentarme siempre ante la adversidad y seguir adelante.

También, a mi esposa Carmen, a mis hijos Luis Gustavo y Daniel Gustavo por ser los motivos principales para seguir formándome profesionalmente en mi carrera como docente.

INDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
INDICE DE CONTENIDO.....	vi
INDICE DE TABLA.....	ix
INDICE DE FIGURAS.....	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	15
1.1. Situación problemática	15
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1. Problema General.....	16
1.2.2. Problemas Específicos	17
1.3. Justificación teórica	17
1.4. Justificación práctica	17
1.5. Objetivos de la investigación.....	18
1.5.1. Objetivo General.....	18
1.5.2. Objetivos Específicos	18
1.6. Hipótesis	19
1.6.1. Hipótesis General	19
1.6.2. Hipótesis Específicas.....	19
1.7. clasificación de variables.....	19
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	22

2.1.	Marco filosófico o epistemológico de la investigación	22
2.2.	Antecedentes de la investigación	23
2.2.1.	A nivel internacional	23
2.2.2.	A nivel nacional	24
2.3.	Bases teóricas.....	26
2.3.1.	Estrategias Metacognitivas	26
2.3.1.1.	Concepto de Metacognición	26
2.3.1.2.	La metacognición y su papel en el aprendizaje	27
2.3.1.3.	Estrategias Metacognitivas en la lectura	28
	Dimensiones de la variable: Estrategias Metacognitivas.....	29
2.3.2.	Comprensión Lectora	31
2.3.2.1.	Definición.....	31
2.3.2.2.	Importancia.....	32
2.3.2.3.	Dimensiones de la comprensión de la lectura	33
2.3.2.4.	La lectura.....	36
2.3.2.5.	Modelos de comprensión de la lectura	37
2.3.2.6.	Lector competente posee un saber metacognitivo	38
2.4.	Glosario de términos	39
	CAPITULO III: METODOLOGIA.....	41
3.1.	Operacionalización de variables.....	41
3.1.1.	Variable Estrategias Metacognitivas.....	41
3.1.2.	Variable desempeño docente	41
3.2.	Tipo y diseño de investigación	42
3.3.	Unidad de análisis	42
3.4.	Población y muestra.....	43

3.5. instrumentos de recolección de Datos	43
3.4.1. Validez.....	45
3.4.2. Confiabilidad.....	46
3.4.3. Métodos de análisis de dato	48
CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	49
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	49
4.2. Pruebas de hipótesis.....	57
4.3. Discusión de resultados.	63
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	70

INDICE DE TABLA

Tabla 1. clasificación de variables	20
Tabla 2.....	41
Tabla 3.....	41
Tabla 4. Estrategias de lectura	49
Tabla 5. Niveles de comprensión lectora.....	50
Tabla 6. Estrategias previo a la lectura.....	51
Tabla 7. Estrategias durante de la lectura en los alumnos	52
Tabla 8. Estrategias posterior a la lectura.....	53
Tabla 9. Niveles de comprensión de lectora del nivel literal	54
Tabla 10. Niveles de comprensión de la lectura	55
Tabla 11. Comprensión de la lectura	56
Tabla 12. Correlación entre las Estrategias y comprensión de la lectura	57
Tabla 13. Correlación entre las Estrategias previo a la lectura y comprensión de la lectura.....	59
Tabla 14. Correlación entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura.....	60
Tabla 15. Correlación entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura.....	62

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de las Estrategias	49
Figura 2. Porcentaje de los niveles de comprensión de la lectura	50
Figura 3. Porcentaje de las Estrategias previo a la lectura	51
Figura 4. Porcentaje de los niveles de uso de las Estrategias durante la lectura	52
Figura 5. Porcentaje de los niveles de las Estrategias posterior a la lectura.....	53
Figura 6. Porcentaje de la comprensión de la lectura en el nivel literal	54
Figura 7. Porcentaje de la comprensión de la lectura en el nivel inferencial	55
Figura 8. Porcentaje de la comprensión de la lectura en el nivel crítico valorativo	56

RESUMEN

Uno de los problemas más reconocidos en el ámbito educativo es la falta de estrategias para lograr una buena comprensión lectora ámbitos literal, inferencial y criterial. Es por ello que Decidimos afrontar esta investigación pues la problemática más relevante en las instituciones educativas en Puente Piedra es la falta de estrategias para optimizar la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y criterial en este caso en segundo de secundaria.

El estudio con enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, corte transversal y nivel ordinal, en una muestra de 60 estudiantes, los datos se recolectaron con una encuesta cuestionario tipo Likert validado por tres jurados expertos y la confiabilidad medida a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Diseño. Utilizando el estadígrafo Rho de Spearman se concluyó la existencia de relación significativa moderada entre las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en la IE N. 3711 Fe y Alegría en los estudiantes de segundo grado de secundaria, en el distrito de Puente Piedra en Lima.

N. 3711.

Palabras clave: Estrategias Metacognitivas, desarrollo de la comprensión lectora.

ABSTRACT

One of the most recognized problems in the educational field is the lack of strategies to achieve a good reading comprehension in the literal, inferential and criterial fields. That is why we decided to carry out a study to establish the relationship between metacognitive strategies and the development of reading comprehension. Our research was carried out with a quantitative approach, a hypothetical deductive method of a basic level correlational design. The sample was from and was carried out through the analysis of two questionnaire-type instruments validated by 3 expert juries and reliability was measured using Cronbach's alpha. Hypothesis contrast tests were performed using Spearman's Rho statistical test. Finally, it is obtained that the metacognitive strategies have a significant relationship for the development of reading comprehension, since a level of significance and a measured correlation were found in the second grade students of the Fe y Alegría N. 12. Lima.

Keywords: Metacognitive strategies, development of reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Se ha constatado a través de los resultados PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) 2009-2012 que sus resultados dejan poco que desear respecto a que la educación enfrenta grandes desafíos en cuanto a uno de los factores importantes para entender un texto, la lectura se convierte en un instrumento para un aprendizaje significativo a partir de un pensamiento significativo y una reflexión clara respecto a lo que se lee, en Educación Básica Regular (EBR). Dichos resultados de la Prueba PISA dejan ver tremenda precariedad en la competencia lectora, un estancamiento que no arriba a resultados positivos, abriéndose enorme brecha respecto a los resultados obtenidos por otros países latinoamericanos, pues está más que comprobado que la básica regular sin lograr un juicio adecuado del libro. Sin ir muy lejos según la ECE 2016) un 14.5% alcanzó un nivel grato, en proceso se encontró solo un 27,5% un 37.5% al inicio y un 20.5% previo al inicio. Reflexionamos sobre estos resultados y concluimos que los alumnos de secundaria leen, pero no reflexionan sobre lo que leen. No lo comprenden. Es por ello que decidimos abordar esta investigación en el consabido que aportaremos a reconocer el problema y buscar la solución.

El lector interactúa con lo que lee cuando utiliza un saber meta cognitivo, esto es que se da cuenta de las acciones y estrategias para desarrollar la lectura, tiene a las estrategias Metacognitivas que las usa consciente o deliberadamente, las cuales son importantes decir que un lector acierta lo actual que exige la sociedad.

Sabemos que CNEB propone como condición básica del egresado de secundaria que desarrollo procesos autónomos de aprendizaje de manera continua y permanente, él debe tener conciencia que su proceso de aprendizaje debe ser activo, evaluando por sí mismo sus resultados y tomar conciencia de su aprendizaje en esta era computacional debe ser responsable y de un compromiso mayor con su rol en la sociedad. Es así como se entiende la meta cognición, la cual se convierte en una herramienta de desarrollo de estrategias autónomas por parte del estudiante. Por lo que no está fuera de lugar que el uso de estrategias Metacognitivas permita que mejore su aprendizaje.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

En lo cotidiano, es la lectura de textos una necesidad. No es contraria esta situación en el ámbito escolar. OCDE (2016).

La lectura es considerada una de los grandes desafíos para insertarse dentro de la sociedad. Es determinante. No sólo es valioso leer sino más aún comprender lo que se lee. Y, hoy está más vigente que nunca en la problemática que enfrentamos los profesores de educación básica regular (EBR), más que nada debido a los pobres sistemas de estrategias adecuadas para que los alumnos entiendan lo que leen.

La hora literaria impulsada por el Ministerio de Educación en el Perú se está convirtiendo en una herramienta saludable para promover la lectura por ejemplo de antologías literarias con la finalidad de que los alumnos costumbre y satisfacción por la lectura, sin embargo esto no es suficiente y tenemos que investigar cómo funciona la aplicación de estrategias Metacognitivas para impulsar potenciar esta falencia en la educación básica regular, con el objeto de mejorar la comprensión lectora.

Poniendo atención en lo que ocurre en la IE Fe y Alegría N. 12, donde realizamos nuestra investigación observamos que los docentes no emplean estrategias Metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Existe apatía que no fomenta el hábito de la lectura en función de una comprensión lectora, teniendo como consecuencia por consiguiente el desinterés

de los alumnos por leer, menos por comprender lo que leen. Observándose una buena cantidad de alumnos sin ánimo ni motivación por la lectura, menos, como decíamos, por comprenderla. Y no tenemos idea si es que ellos son conscientes de que existen estrategias meta cognitivas que les permita mejorar su comprensión lectora. Se reconoce a un lector activo porque es aquel que se pregunta por qué y para qué lee, asimismo, la lectura debe ser una actividad intencional. MINEDU (2016)

Un gran porcentaje de nuestros niños, partiendo del nivel inicial y adolescentes tienen un bajo rendimiento en comprensión lectora así lo demuestran las pruebas PISA y las evaluaciones ECE, por lo que los profesores de alguna manera están buscando estrategias que les permita superar esta pobreza en el aprendizaje a través de la comprensión de la lectura. La estrategia meta cognitiva es una alternativa que analizaremos en este estudio científico.

Es nuestra intención al realizar esta investigación científica aportar al esclarecimiento de qué tanto las estrategias Metacognitivas, efectivamente, son una buena herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de 2do. de secundaria. IE Fe y Alegría N. 12. Lima.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación entre estrategias Metacognitivas de lectura y la comprensión de la lectura, alumnos del nivel secundaria IE N. 3711.?

1.2.2. Problemas Específicos:

1. ¿Son las estrategias Metacognitivas previo a la lectura un factor que se relaciona con la comprensión de la lectura del nivel secundaria. IE N° 3711- Lima?
2. ¿Existe correspondencia entre las estrategias Metacognitivas durante la lectura y la comprensión de la lectura nivel secundario . IE N° 3711. Lima?
3. ¿Cuál es la correlación que se tiene entre las estrategias Metacognitivas posterior a la lectura y la comprensión de la lectura en 2do. secundaria de la Fe y Alegría N° 12. Lima?

1.3. Justificación teórica.

La revisión bibliográfica para entender los conocimientos previos de nuestra investigación nos permitió asumir la teoría que den sustento a los resultados, también significaron un aporte al cuerpo teórico de nuevas investigación. Descubrimos que existen varios estudios sobre las variables 1 y 2 de nuestra investigación, que nos sirven para supervisar y controlar el derrotero de las herramientas lectoras para procurar potenciar precisamente la motivación y el interés por leer y en ella por comprender los textos que leen, notamos que existen colegios que ya han empleado la estrategia meta cognitiva de lectura para promover la comprensión lectora. De ahí se justifica desde lo teórico este estudio.

1.4. Justificación práctica.

Sus resultados nos permitirán aportar a la comunidad educativa local en el sentido de que es posible utilizar estrategias meta cognitivas para procurar comprensión lectora en alumnos de la IE N. 3711 Puente Piedra. Y apoyar con sostenibilidad una metodología con destrezas procesos y estrategias meta cognitivas. Se justifica desde este producto a la comunidad.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo General

Identificar relación existente estrategias Metacognitivas con la comprensión de la lectura en alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12.Lima.

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Establecer relación de estrategias Metacognitivas previo a la lectura con la comprensión de la lectura, alumnos de secundaria de la IE N° 3711. Lima.
2. Identificar relación de las estrategias Metacognitivas durante la lectura con la comprensión de la lectura, alumnos de N° 3711 - Lima.
3. Conocer si preexiste relación de las estrategias Metacognitivas posterior a la lectura con comprensión de la lectura, nivel secundario, IE N° 3711. Lima.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis General

- Existe concordancia de estrategias Metacognitivas con comprensión de la lectura, alumnos del nivel secundario de la IE N° 3711. Lima

1.6.2. Hipótesis Específicas

1. Estrategias Metacognitivas previo a la lectura se relaciona con comprensión la lectura, alumnos nivel secundario. IE N. 3711. Lima.
2. Estrategias Metacognitivas durante la lectura tiene relación con comprensión la lectura, alumnos nivel secundario, IE N. 3711. Lima.
3. Estrategias Metacognitivas posterior a la lectura tiene concordancia con comprensión de la lectura, alumnos nivel secundario, IE N. 3711, Lima.

1.7. clasificación de variables

Variable 1: Estrategias Metacognitivas

Definición conceptual

Procesos mentales, piensa, tiene conciencia de sus errores, capta y corrige dichas fallas, que tienen coherencia y es eficiente. Pinzás, (2003, p.16).

Definición operacional

Se evalúa por un cuestionario antes, durante y después de aplicar la estrategia meta cognitiva..

Variable 2: Comprensión de la lectura

Definición conceptual

Es una competencia de interacción con el texto. Zayas (2012) dice que es la comprensión, utilización, reflexión y compromiso con los textos impresos escritos con el objetivo de desarrollar su propio concepto , potenciar su personalidad para desenvolverse en sociedad que es coherente con un lector activo que sabe utilizar destrezas, habilidades y estrategias, interactuando por medio de experiencias nuevas con las previas.

Definición operacional

Puntaje que se alcanza en la prueba de comprensión lectora respecto

Su niveles establecidos: inicio, proceso y logrado.

Clasificación de las variables:

Tabla 1. clasificación de variables

Clasificación de Variables	Clima Organizacional	Desempeño Docente
Por la función que cumple en la hipótesis	Independiente	Dependiente
Por su naturaleza	Activa	Activa
Por la posesión de su característica	Continua	Continua
Por el método de medición	Cuantitativa	Cuantitativa
Por el número de valores que adquiere	Dicotómica	Dicotómica

Fuente: Según Mejía (2005).

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación.

Naturaleza de variables tiene rol preponderante en los problemas de medición de los conceptos educativos, ya sea desde las investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas y son muy sensibles a las mediciones, bien lo dice el Dr. Elías Mejía (2011).

El problema de la medición de los conceptos educativos.- En los diversos campos de la investigación ya sea cuantitativa, cualitativa o mixta un rol muy importante lo juegan la naturaleza de las variables o variable de estudio y es muy sensible en las investigaciones con enfoque cuantitativo como bien lo dice el Dr. Elías Mejía Mejía (2011), la conducta primordial de la variable cuantitativa es su condición másica, que debe poder mensurarse, además de que debe variar y pueda determinarse una relación entre dos o más variables.

Esto significa que q la variable debe ser pasible de comportarse como un constructo o sea que elabore una enunciación de concepto o teoría del mismo Y para cada variable, que se operacionalice, que se le observe, que sean concretas y cuantificables en tres niveles: desde la teoría filosófica del conductismo gnoseológico (conductas, creencias) del conductismo lingüístico (vocabulario) estableciendo diferentes situaciones de cómo se manifiestan dichas variables y sus conceptos de modo que se establezcan sus índices de medición. Demás está decir que la teoría de la falsación de Karl Popper nos demuestra que no hay verdades absolutas y que la ciencia avanza en función de que cada investigación puede ser refutada por otra investigación.

2.2. Antecedentes de la investigación

2.2.1. A nivel internacional

Hernández y Sanabria (2018) Estrategias metacognitivas: Andamiaje de la comprensión lectora, que se publicó en La tercera orilla N° 21, concluyen: existen mejoras significativas entre la afinación estrategias, y los procesos de comprensión lectora a través de los perfeccionamientos de estructura metacognitiva de alumnos que afrontan la lectura; ya que la meta cognición está permitiendo planificar, supervisar y la evaluar lo que aprenden.

Micai, (2018), explora los procesos meta cognitivos y cómo funcionan en la comprensión de textos del niño y adolescente con trastornos del espectro del autismo (TEA); desarrollan investigación y experimento conductual con eye-tracker (rastreador de ojos). Concluyendo que el resultado obtenido precisa con mayor claridad que esta persona cambie en menor medida sus conductas de lecturas según su propósito, y presenta menor tendencia a la adecuación de su estrategia de procesar el requerimiento de las tareas. La dificultad se explica por la necesidad de adecuación de la conducta en la lectura, a las tareas y al proceso de planificar mediante programas personalizados que la planificación, a utiliza técnica como el movimiento ocular que facilite los procesos informativos de lecturas on line.

Ascencio (2017) Estrategia metacognitiva para desarrollar proceso de comprensión lectora, universidad Pedagógica Nacional

El estudio concluye: a) Demuestra que usar Se demostró que el uso de estrategia meta cognitiva tendrá incidencias directas en el proceso de

comprensión lectora. b) Implementar estrategia meta cognitiva mientras se interviene permite que alumnas logren la interacción de modo más independientes de, genera de este modo aprendizajes autónomos y regulados. Ascencio (2017).

2.2.2. A nivel nacional

Coz, (2019), demuestra el producto de aplicar programa de estrategia meta cognitiva en varios ítems de comprensión de lecturas en alumnos de tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Bartolomé Herrera - San Miguel UGEL 03 - 2017. Concluyendo desarrollar programas de estrategia meta cognitiva presentan mejoras significativas en niveles de comprensión lectora en relación a las metodologías tradicionales, en estudiantes de tercer grado de educación secundaria. Coz (2019).

Carvallo (2016) su estudio *Estrategia meta cognitiva y comprensión de lectura en alumnos de tercero de secundaria*, que identifica la existencia de relaciones positivas entre usar estrategia meta cognitiva y el rendimiento en comprensión lectora.

Se seleccionó la muestra intencionadamente y se conformó con 197 alumnos de tercero de secundaria. Concluyen: existe correlación positiva, moderada y significativa entre ambos ($r=.27$, $p=.00$), desde el análisis estadístico o sea entre estrategia meta cognitiva de lectura y comprensión. Por otro lado al utilizar estrategia meta cognitiva observaron a los alumnos con nivel muy bajo y la que más se usa está y que entre las más usadas está estrategia posterior a la lectura, mencionando la existencia de relación directa, fuerte y

significativa en la predilección por la lectura. Comparar por sexo resulta en que existe diferencia entre estrategia metacognitiva ($t(194)=2.62, p=0.01$), no así en comprensión lectora ($t(193)= 0.67, p=0.51$)

Cuando se segmenta observaron que en existe correlación los hombres positiva, fuerte y significativa entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas ($r=.38, p=.01$).

Sin embargo evidenciaron en mujeres no se da ($r=.16, p=.12$), en la variable estrategia meta cognitiva utilizaron el Inventario de Estrategias de Meta comprensión Lectora (IEML) dimensiona: antes (10 ítem), durante (8 ítem) y después (5 ítem) lectores formulario de múltiple opción.

Giraldo, M. (2016) Determina la existencia de la relación entre la estrategia metacognitivas y la comprensión lectora de alumnos del 5° grado de primaria. IE Pedro Ruiz Gallo 2015 Chorrillos. Enfoque cuantitativo y diseño correlacional tiene como muestra de 101 a partir de una población de 137 alumnos un estadígrafo para lo inferencial Rho de Spearman Concluye que: existe relación significativa entre las variables de estudio: estrategia meta cognitiva y comprensión lectora de la muestra. El IRD es Escola para la primera variable y Ecle que evalúa la segunda variable. El estudio tiene relación en la variable estrategia metacognitiva y la dimensión de planificar (antes), supervisar (durante) y evaluar (después) de leer Giraldo (2016).

Saldaña, C. (2019), en estudio hecho en Trujillo en la escuela de posgrado, pretende realizar una medida de cómo influye programas de estrategia meta cognitiva para el desarrollo de atender-concentrarse de alumnos de 6to.del nivel primario en la IE 80006 Nuevo Perú. Enfoque cuantitativo con

diseño cuasi experimental, trabaja con 44 alumnos, aplica un test, guía de
Concluye: aplicar el programa educativo de estrategia metacognitiva es
significativa para desarrollar atención-concentración de estudiantes del estudio.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Estrategias Metacognitivas

2.3.1.1. Concepto de Metacognición

La metacognición tiene dos aspectos distintos: el conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos. Flavell, (1971 y 1976). Asimismo, el conocimiento de dichos procesos cognitivos tienen distinta naturaleza, ya sea referido a los conocimientos de personas (intraindividuales, interindividuales y universales), a las tareas o a las estrategias. Luego Flavell (1987).

Brown (1987): precisa en relación a los procesos cognitivos: la planificación, es el plan anticipado, el control en el proceso, la persona verifica, rectifica o revisa lo que han hecho y evalúa productos. Procesos cognitivos (saber qué, relativamente estables) y regulación (saber cómo, relativamente inestables) respecto a la meta cognición, se complementan.

Flavell (1992), respecto a la naturaleza y concepto de la meta cognición: la relación de meta cognición y cognición tienen dificultad en definir las, no son cualitativa diferentes en su origen, se distinguen por su contenido la meta cognición trata sobre procesos cognitivos y la cognición sobre la naturaleza del pensamiento.

Martí (1995) meta cognición tiene carácter recursivo; connotación que indica una partición entre el sujeto conocedor y su esencia de comprensión. Puede suceder que la meta cognición esté solo identificado por el que observa y de ninguna manera por el que desarrolla la gestión.

Allal y Saada-Robert y Martí (1992 y 1995) lo sintetizan: proceso informativo, teoría Piaget y teoría Vygotsky.

Suengas y González Marqués (1993), el fin de la cognición hace referencias a las labores metamatemáticas, el metalenguaje y la meta comunicación.

Diferentes estudios sobre la definición de meta cognición se van perfilando a través de las prácticas teóricas y epistemológicas. Hablemos de: i) el proceso de la indagación, ii) modelo cognitivo-estructural, iii) el cognitivo-conductual, iv) el psicométrico o los saberes sobre el aprendizaje y progreso de la autorregulación y la reposición conceptual, v) la heterorregulación, vi) los saberes de la conciencia, vii) la presunción de la mente. Los saberes que estudian la posible presencia de expresiones Metacognitivas en trastornos neuropsicológicos, los que se relacionan con el autocontrol, la autoeficacia, auto concepto y autoestima, los que definen y revelan el aprendizaje autorregulado, los que examinan la recursividad o los que desenvuelven el concepto cibernético de retroalimentación explicativa.

2.3.1.2. La metacognición y su papel en el aprendizaje

Allal y Saada-Robert (1992; 1 y 2) piensan que en el método pedagógico, formado por constituido docente-alumno-contenido de enseñanza, son valiosos por su representación cognitiva cognitivas y socio cognitivas de maestros y

dicentes, medios de gestión y atribuciones mutuas, de modo que sean semejantes social e institucionalmente.

Sistema escolar es un procedimiento de normas reglas y de relaciones entre regulaciones continuas o indirectas, desde enseñanza, mediatizadas por otras, las correspondencias entre los alumnos de la clase y la autorregulación propia de cada individuo. De modo que el golpe de lo que aprenden los alumnos depende del equilibrio y la ponderación entre todas. Con antecedente agrupamos especialmente en autorregulación de alumnos, la meta cognición.

Por otro lado la estrategia está vinculada al proceso operativo de procedimiento del conocimiento, admitamos que cadena de tareas dirigida a un fin debe someterse a regulación. Pozo, (1996) y Monereo, (1994) hablan de destrezas, técnicas, hábitos, habilidades o tácticas.

A lo largo de un cuarto de siglo uno de los temas de investigación más rendidores ha sido y es la meta cognición y se le atribuye valor cuando se habla del entendimiento del desarrollo y el logro de aprendizajes.

2.3.1.3. Estrategias Metacognitivas en la lectura

Referimos al conocimiento y regulación de lo cognitivo y su regulación.

Es la inspección firme y la segura forma de regular y organizar know-how involucrados en la meta cognición de acuerdo a las metas que se planteen. El estudiante debe tomar conciencia cuando se dé cuenta de su propia búsqueda cognitiva y reconoce su producto, también los métodos involucrados en tareas .desarrolladas. González, (2004, p. 25).

Sattler y Reátegui (1996) sobre los elementos meta cognitivos: a) noción del texto, conoce algo y b) inspección control de la noción, tiene control del

proceso, son habilidades Metacognitivas internas: planificación, inspección o seguimiento y evaluación.

Segun Stella y Arciniegas (2004) las destrezas Metacognitivas de lecturas permite tener gnosis de la necesidad de comprensión del texto lo que pasa a nivel cognitivo en tanto se realiza el proceso, si comprende o no, si considera las metas en suma si el sujeto regula su proceso y si ve que no entonces busca otras alternativas, el que lee lector planea, vigila e inspecciona el proceso para comprender desde la estrategia Metacognitiva.

Para Pinzás la Metacognición (2005) sabe cavilar, implicando tener conciencia ser consciente de los faltas y deslices del propia reflexión; capta y corrige los fallos permitiendo que tengan coherencia y eficiencia. O sea En otras mejora la actividad y tarea que realiza, reflexiona y orienta, asegura excelente elaboración en tanto las va desarrollando. (p. 16).

La lectura se liga a comprender como proceso, simultáneamente a lo constructivo del texto completo, de modo que el que lee activamente utiliza técnicas cognitivas y se apoya en instrumentos que se llaman estrategia Metacognitiva. Santiago, (2005, p.42).

Dimensiones de la variable: Estrategias Metacognitivas

Meta cognitivo es el conocimiento del propio conocimiento, es conocer el proceso de pensamiento, sabe lo que ocurre en el momento.

El comprender al leer es permitido por el uso de la estrategia meta cognitiva que utiliza el lector, para lo cual requerimos un nivel consciente para realizarlo.

Al leer planteamos estrategia para regular el sentido de lectura y se traza la táctica como un recurso cuyo beneficio regulariza la acción del lector para lograr el fin deseado, siendo de necesidad la decisión y acción oportuna. La estrategia meta cognitiva en la lectura responde a cómo lo utiliza el lector, conscientemente. MINEDU (2016).

Solé (2000) organizar la estrategia por el instante de lectura, o sea antes, durante y después de leer establece relación con métodos metacognitivos de planificar, supervisar y evaluar.

Dimensión 1: Previo a la lectura

Antes de iniciar la lectura, el buen lector se asegura de saber por qué y para qué están leyendo, teniendo claro lo que desea conseguir con la lectura. Para conseguir ello, el lector planifica modo de leer teniendo como fin la lectura, autorregular y controlar su conducta a lo largo del proceso Permitiendo darle una mirada universal al texto que tendrá que leer para la identificación de lo que será la lectura o dónde empieza. La planificación resulta prioritario, determinado así estrategias para iniciar la lectura y la obtención de una comprensión ad hoc.

Dimensión 2: Durante de la lectura

Durante la lectura, y una vez el lector haya planificado el inicio la forma de leer, deberá utilizar estrategias que faciliten comprender lo que lee. Estas estrategias pueden ser: leer en voz alta, subrayar, tomar esquemas, buscar frases clave, entre otras que considere adecuadas. Una vez iniciada la lectura, el lector debe verificar si está logrando comprender la lectura aclarando incertidumbres,

parafraseando y contrastando señales conforme lee, elabora inferencia desde su fase de comprender. Asimismo, durante la lectura, el lector verificará si las estrategias empleadas son efectivas y le están permitiendo cumplir lo propuesto en fase previa, es decir identifica si está comprendiendo el texto encargado.

Dimensión 3: Posterior a la lectura

Al concluir leer, quien lee evaluará si las estrategias utilizadas le facilitaron la comprensión de la misma, lo ayudó a identificar la idea principal, pudo elaborar resúmenes, logró la comprensión del texto y pudo cumplir con lo propuesto iniciando la lectura. De igual manera, en esta etapa el lector reflexiona sobre cómo lo hizo y cómo podría mejorar su comprensión lectora.

Las tres etapas identificadas se relacionan entre sí, ya que la planificación está muy relacionada con la supervisión y la evaluación.

2.3.2. Comprensión Lectora

2.3.2.1. Definición

Según Velandia (2010) leer tiene tremenda complejidad y para el que aprende a leer la tarea se torna dificultosa. Por otro lado leer significa sentar las bases para futuros aprendizajes y son la semilla de su desarrollo en el entorno socio cultural. Leer es un progreso participativo, donde el que lee confecciona una imagen mental del texto, pues relaciona lo que conoce con antelación con lo que le ofrece el texto que le.

Esto es comprender lo que lee. Dependiendo de que conoce el lector en sus diferentes tipos y también de lo que caracteriza al texto. La lectura es

comprender el texto que lee, etimológicamente comprender es abrazar, ceñir, rodear algo. La comprensión de una lectura es el acogimiento de la definición de un texto en toda su extensión y complicación.

De acuerdo con Palacios, Canizal y Pérez (1997) el leer como desarrollo nos habilita la identificación, explicación y evaluación de la información del texto y se desarrolla en distintos niveles y en cada cual se practican diferentes procesos.

Según Palacios, Chávez y Cáceres (1995) leer permite el desciframiento de los signos de la escritura para la comprensión de sus significados.

Por otro lado Gutthrie y Seifert (1984) el leer permite tener una definición de lo expuesto en el lenguaje escrito.

Como indica Palacios y col. (1997) el leer permite la identificación, explicación y evaluación de la información del texto, la construcción de nuevos conceptos y se desarrolla en diferentes niveles.

En palabras de Mendoza (1998) no es suficiente identificar lingüísticamente y decodificar las componentes del código, es más que ir decodificando señales de un régimen lingüístico.

De acuerdo con Cabanillas (2004) leer es dialogar interactivamente entre la lectura y quien lee, aportando sus conocimientos, ideas y valores culturales, incluye información que contiene el texto desde lo cognoscitivo del lector y va más allá de la propia información que ofrece el texto.

2.3.2.2. Importancia

Prado (2009) lectura, vía hacia el conocimiento y libertad permitiendo viajes en tiempo y espacio hacia las culturas diversas, conociendo la vida y lo

que han creado los hombres que han hecho y hacen historia, nos brinda información , crea costumbres, es reflexiva, analítica, se concentra, goza, es parte de entretenimiento y distracción.

Quien lee es autónoma desde el conocimiento, hoy lo más constante son los profundos cambios que se producen debido al vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, por lo que una fluidez en la comprensión de la lectura nos garantiza estar actualizados y garantiza a las futuras generaciones.

2.3.2.3. Dimensiones de la comprensión de la lectura

Los diferentes niveles de la lectura se construyen secuencialmente, se supera un nivel y se construye el otro, se van erigiendo de forma secuencial, la macro estructura textual tiene un rol prioritario en la captación del significado del texto. Su formación está en el cerebro facilitando el organizar las ideas y establece unión entre lo que conoce el lector con anterioridad y la información nueva. La comprensión lectora construye significado. Dependiendo al mismo tiempo de 3 factores: datos proporcionados por el texto, conocimientos previos y actividades realizadas por el que lee.

Sobre las dimensiones de la comprensión lectora la mayoría indica distintas fases de comprensión, en este estudio tomamos en cuenta a Pérez, (2006. p.71) Entender un texto se realiza en tres niveles: literal, inferencial y criterial (o valorativo), que utiliza el MINEDU

Dimensión 1: Nivel literal

Es la comprensión lectora básica, que se refiere a la comprensión que tiene el lector de la información claramente expresada en el texto. Los lectores

interpretan palabras, oraciones, párrafos, paráfrasis y pueden rehacer superficialmente lo dicho en el texto, es decir, reconocer temas, hechos o escenas, reconocer signos de puntuación (signo de interrogación, comillas, punto, etc.), usar sinónimos para transmitir significado y traducir lo que no entiende. En esta etapa, quien lee utiliza una variedad de estrategias, ubicando personajes, identificando escenas, dibujando ejemplos, distinguiendo causas claras de situaciones, conectando todos con partes, sintetizando, resumiendo, comparando, etc. Pero no añade ningún valor explicativo. Las preguntas formuladas en esta etapa pueden ser de diferentes tipos: quién, qué, dónde, cuándo, con qué, sobre qué. Igualmente puede hacer preguntas directamente para que respondan los espacios en blanco, proporcionar oraciones afirmativas e indicar la conexión con el texto que están leyendo, verificar si es verdadero o falso y pedirles que completen las oraciones en blanco de acuerdo con el texto que leyeron. Pérez (2006).

Dimensión 2: Nivel inferencial

Es lo que no está formulado en el texto, es decir, quien lee contribuye con su propia interpretación. Se sacan conclusiones, se reconoce un lenguaje figurado. En esta etapa, quien lee expresa la capacidad de hacer conexiones más allá del contenido literal del texto, es decir, sacar conclusiones sobre lo que lee, hacer interpretaciones y sacar conclusiones sobre información que no está claramente expresada en el texto. Las preguntas de argumentación se pueden formular de diferentes maneras: por qué, de qué otra manera, qué sucedería de manera

diferente, qué sucedería si, cuál es la diferencia, cuáles son las similitudes, qué conclusiones se pueden sacar, etc. Pérez (2006).

Pérez (2006) sostiene que el proceso de razonamiento lleva al lector a un mundo que no se explica con claridad. Requiere que los lectores usen el pensamiento inductivo o deductivo para conectar significados, palabras, oraciones o párrafos, para tratar de crear una comprensión integral y completa del texto y para formar una imagen mental de su estructura cognitiva. En esta etapa también, quien lee vuelve a construir la definición del mensaje a partir de su propia experiencia y conocimiento previo del tema. Igualmente puede identificar imágenes y significado contextual. Como resultado, el lector en este nivel puede hacer inferencias sobre la información que falta en el texto.

Dimensión 3: Nivel crítico – valorativo

En esta etapa quien lee entiende el texto como un todo, los propósitos del autor y la estructura del texto. Se para frente al texto y lo combina con lo que sabe. Se puede recopilar el texto completo. Asimismo, los lectores interpretan el contenido haciendo juicios de valor sobre el tema del texto. Quien lee utiliza su proceso cognitivo de análisis, síntesis, experimentación, evaluación y creación con estándares externos, utiliza sus experiencias pasadas y utiliza sus propios valores y principios para crear una analogía; reflexionar sobre lo que otros han dicho, formar ideas, abordar diferentes estados de ánimo, sentimientos y experiencias; elegir palabras y ordenar sus argumentos; apelar a la propia opinión sobre el contenido del texto; identificarse con la intención del autor. Pérez (2006).

Asimismo, en esta etapa quien lee puede comprender las particularidades implícitas del contexto. A través del proceso anterior, lo configuran como un

lector de lectura evaluativa. También emite juicios personales sobre el contenido de los textos, demuestra capacidad para leer hechos desde diferentes perspectivas; interrogar textos para reconstruir su significado; distinguir hechos de opiniones; identificar y analizar la intención del autor y reconocer que se trata de una actividad de enseñanza y evaluación; en este sentido, el objetivo no es saber responder al bien o al mal, sino saber qué es lo más adecuado. Después de todo, la lectura crítica requiere actividad intelectual para producir conocimiento que sea valioso para cada lector individual. Desde 2006).

2.3.2.4. La lectura

Es una actividad en la que se utilizan procesos de pensamiento para el logro de una adecuada comprensión del texto y conseguir un correcto entendimiento del texto. Son el conjunto de tareas complejas que sigue una finalidad para alcanzar un fin. Se lee por distracción, por encontrar en el texto alguna información o conclusión.

Pipkin (1994) propone que se lee por gozo, disfrute, aprender, imaginarnos, nos acerca al conocimiento y la comprensión del mundo exterior y la proyección al futuro (p. 27).

Leer un texto es un proceso complejo más de lo que usualmente creemos, lo complejo tiene que ver con que es una actividad de intención y con un determinado propósito. MINEDU (2006 p. 13)

Mientras que para González (2004) es la capacidad de extracción de un significado, explícito como implícito, tiene importancia porque no solo describe lo que encuentra literalmente en el texto sino que construye significado desde la

interacción entre lector y texto. Y la integra con la organización cognitiva que ya tiene quien lee.

Conforme se lee un texto se construye significado, por ello quien lee se pone en relación con el texto y va adquiriendo conceptos nuevos, que nacen desde una expectativa y un cimiento cultural que dan significado al texto junto al nuevo discernimiento que se encuentra en el texto.

Por lo indicado, leer con comprensión no es sólo un hecho automático o un desciframiento de mensajes, es un asunto de mucha complejidad, raciocinio y postura crítica., que nos lleva a la elaboración de varias actividades del pensamiento: reflexiva, resuelve problemas, tomando decisiones y otros procedimientos, predice lo que requiere comprender lo que se lee haciendo uso de esquemas mentales que posee el sujeto en su organización cognitiva y que entra en contacto con lo que se lee. Considerar que entender la lectura se realiza cuando se establecen los conocimientos previos de quien lee y las nuevas definiciones que proporciona el texto.

2.3.2.5. Modelos de comprensión de la lectura

Se identificaron tres modelos que arrojan luz sobre el proceso de lectura y son: 1) El modelo tradicional de abajo hacia arriba, donde el lector lee de abajo hacia arriba, comenzando con letras y luego palabras para que pueda entender lo que lee. frases y oraciones. El modelo se basa en la decodificación, que pone más énfasis en el texto que en el lector o en sus conocimientos previos, por lo que no tiene en cuenta el proceso, sino el resultado final de la comprensión lectora. 2) Los modelos descendentes o de arriba hacia abajo implican el hecho de que el lector utilizará su conocimiento previo para confirmar su hipótesis, que

a su vez entiende para probar su comprensión. Este modelo es lo opuesto al modelo tradicional ascendente. 3) Un modelo de interacción que integre los modelos anteriores y tenga en cuenta los conocimientos previos, centrándose en la interacción entre el lector y el texto. Este modelo es muy valioso para la investigación actual. Solé (2012) coincide con lo ya dicho en que el modelo participativo no se centra únicamente en el texto o en el lector, aunque sí pone un fuerte énfasis en este último, utilizando sus conocimientos previos para comprender el texto. texto.

2.3.2.6. Lector competente posee un saber metacognitivo

El lector libre es aquel que no depende del docente y aprendió a compenetrarse con el texto de manera autónoma y eficiente y comprendiendo el texto cabalmente y posee conciencia de sus de sus procesos cognitivos y meta cognitivos, la lectura es un medio para él. En PISA 2009 mencionaron que existe correspondencia directa entre competencia lectora y meta cognición, por lo que un lector que logró el proceso de lectura utilizando recursos y estrategia, utilizando recursos y estrategias sin esfuerzo. Zayas, (2012)

Los lectores con experiencia son lectores estratégicos, es decir, leen con habilidad y pericia leyendo en función a lo que exige el contexto, guía su lectura en función de las operaciones, usan procesos mientras leen y logran comprensión. Los lectores especializados saben desarrollar y controlar no sólo habilidades cognitivas sino que también hacen uso de estrategia Metacognitiva para controlar, regular y supervisar su comprensión, leen comprendiendo, construyen significado del texto conforme interactúan con él, si algo no funciona

reducen la velocidad de lo que lee, utilizan tácticas para superar los nudos críticos que se le presenten al leer un texto, se supervisa siempre. Las experiencias que garantizan su condición de buen lector son dos: cognitivos que le permite resolver la información del texto y Metacognitivas que le permite poseer conocimiento del proceso de comprensión y controlar actividades antes, durante y posterior a la lectura. Pinzás, (2003)

2.4. Glosario de términos

Estrategia. Según Bernardo (2004), son las formas y medios por los cuales los docentes se vuelven hábiles para orientar el aprendizaje de los alumnos.

Metacognición. Según Meza y Lazarte (2007 se define como el control reflexivo y voluntario sobre nuestros procesos, contenidos y actividades cognitivas.

Comprensión. De acuerdo con Alliende y Condemarín (1986), es la percepción del significado del trabajo. La palabra comprensión se refiere a un fenómeno muy amplio en el que una persona es capaz de comprenderse a sí misma y aprender algo a través de la comprensión.

Comprensión lectora. Según Núñez (2006), entender un texto implica comprender lo que el autor quiere decir, relacionarlo con lo conocido y expresar una opinión personal crítica sobre ello.

Escritura. Expresión gráfica del lenguaje. Su propósito es fijar palabras sobre una base más o menos estable por medio de una serie de signos. La necesidad de comunicar y registrar datos a largas distancias existe desde

tiempos prehistóricos. Los incas utilizaban un complejo sistema de escritura basado en nudos (quipu) que les permitía llevar registros muy detallados.

Lectura y Escritura. Una actividad imprescindible en la vida de todos. En la década de 1970, la lectura se consideraba solo la pronunciación de las palabras que respetaba la división y el acento de las sílabas, lo que aseguraba la correcta entonación y el aprendizaje del texto del texto, lo que se consideraba una señal de éxito. Por lo tanto, el producto de la lectura es el centro de los intereses de aprendizaje.

CAPITULO III: METODOLOGIA

3.1. Operacionalización de variables

3.1.1. Variable Estrategias Metacognitivas

Tabla 2

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Estrategias metacognitivas	Antes de la lectura	Realiza Identifica Piensa Planifica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Escala lickert	Por variable: Bajo: 24 – 56 Medio: 57 – 88
	Durante la lectura	Regulación Imagina Apunta Subraya Lee	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Nunca (1) Ocasionalmente (2) A veces (3) Usualmente (4)	Alto: 89 – 120 Por dimensiones: Bajo: 8 – 18
	Después de la lectura	Resume Elabora Verifica Parafrasea	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Siempre (5)	Medio: 19 – 29 Alto: 30 – 40

Nota: Teorías relacionadas al tema (2018)

3.1.2. Variable desempeño docente

Tabla 3

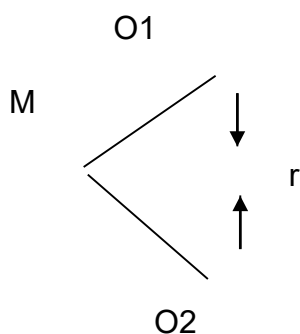
Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Comprensión de lectura.	Nivel literal	Localiza Identifica Ordena	1, 2, 3, 4, 5, 6, 15	Correcto = 1 Incorrecto = 0	Por variable: Inicio: 0 – 7 Proceso: 8 – 14
	Nivel inferencial	Infiere Deduce Relaciona	7, 8, 10, 11, 12, 16, 21		Logrado: 15 - 21
	Nivel crítico –valorativo	Reflexiona Interpreta Opina	9,13, 14, 17 18,19,20		Por dimensiones: Inicio: 0 – 2 Proceso: 3 – 5 Logrado: 6 - 7

Nota: Teorías relacionadas al tema (2018)

3.2. Tipo y diseño de investigación

Para la investigación en curso midió y recogió datos de forma independiente sobre las variables referidas, por lo cual es una investigación de tipo básica. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

Asimismo, es una investigación de tipo descriptivo correlacional bivariado ya que tiene como objetivo conocer el nivel de relación entre dos o más variables, fenómenos o categorías, Hernández (2018), para el presente caso se busca identificar la relación entre las variables objeto de estudio así como sus dimensiones. El esquema del diseño es el siguiente:



Dónde:

M = Muestra

O1= Estrategias Metacognitivas

O2= Comprensión Lectora

r = Relación entre las variables

3.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación son los alumnos de la Institución Educativa N° 3711 Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra.

3.4. Población y muestra

La población se considera al grupo total de elementos de interés de caracteres similares, los mismos que se encuentran asociados a un fenómeno de estudio, Robles (2019). Para el presente análisis se trabajará, con una población N = 60 alumnos.

Por otro lado, la muestra puede ser considerada como una parte o porción que representa a la población, determinándola a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico, Bavaresco (1994), asimismo, dicha muestra se determina también a criterio del investigador de acuerdo a lo indicado por Kinner (1993); pudiendo ser también censal, la cual determina que todas las unidades de la investigación deben ser consideradas como muestra, por tanto se utiliza al 100% de la población identificada, Ramírez (1997).

Siendo una muestra intencional no probabilística, se tomó el 100 % de la población, o sea 2 aulas de 30 alumnos cada una de la IE N° 3711

3.5. instrumentos de recolección de Datos

Técnicas

Se utilizó como técnica la encuesta y cuestionario prueba como instrumento con posibilidades de respuesta .Hernández, Fernández y Baptista, (2014, p.238).

Instrumentos

Existen dos instrumentos para recopilar información general: el primer cuestionario consta de 24 preguntas y contiene respuestas en escala Likert. El segundo es un cuestionario para alumnos de 2º de secundaria, consta de 21 ítems en total, las preguntas incluyen comprensión de un texto escrito y las preguntas son cerradas.

Ficha técnica de estrategias Metacognitivas

Nombre original : “Metacognitive Awareness of Reading strategies Inventory”
(MARS)

Autor : Mokhtari y Reichard

Elaboración : 2002.

Adaptado por Oswaldo Saravia Yataco

Administración: Individual.

Duración : 20 min.

Grado de aplicación: alumnos de 2do de secundaria

Validez : Por juicio de expertos.

Descripción: Las herramientas constan de 24 ítems prorratedos en 3 niveles: estrategias Metacognitivas ante la lectura, estrategias Metacognitivas durante la lectura y estrategias Metacognitivas luego de leer

Ficha técnica de comprensión lectora

Nombre : Cuestionario de comprensión lectora

Autor : Minedu

Adaptado : Oswaldo Saravia Yataco

Elaboración, 2022

Administración : Individual.

Duración : 90 min.

Grado de aplicación: alumnos de 2do. Grado de secundaria

Validez : Por juicio de expertos.

Confiabilidad : Por consistencia interna. Kuder-Richardson KR20

Calificación : Mediante análisis de datos Excel

Descripción : herramienta conformada por 21 ítems.

3.4.1. Validez

Mide el nivel en que una herramienta calcula verdaderamente la variable que pretende calcular. El instrumento se consultará a criterio de tres expertos

Experto	Opinión
Dr. Edgar Damián	Aplicable.
Dra. Gabriela García Salazar	Aplicable.
Dra. Luz Doris Sánchez Pinedo	Aplicable.

Valores de los niveles de validez.

Valores	Niveles de Validez
91 - 100	Excelente
81 - 90	Muy bueno
71 - 80	Bueno
61 - 70	Regular
51 - 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas A., Gualberto (2004).

3.4.2. Confiabilidad

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) Durante el proceso de confiabilidad, realizamos una prueba piloto con 25 alumnos de similares características con el fin de evaluar el comportamiento del instrumento durante la recolección de datos para asegurar la consistencia interna. Se utilizan las pruebas de fiabilidad alfa de Cronbach porque son multipunto (tres o más opciones)

La fórmula es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : N° de preguntas o ítems.

$\sum Si^2$: la suma de varianzas de los ítems.

ST^2 : varianzas de la sumatoria de los ítems.

α : Coeficiente de Alfa de Crombach

Rangos y magnitud para Alfa Crombach

Rangos	Magnitud
0.81 – 1.00	Muy alta
0.61 – 0.80	Alta
0.41 – 0.60	Moderada
0.21 – 0.40	Baja
0.01 – 0.20	Muy baja

Nota: Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.

Confiabilidad de los instrumentos

Estadístico	Instrumento	Rangos	N.º de ítems
Alfa de Crombach	Estrategias Metacognitivas	0,964	24
Kuder – Richardson	Comprensión de la lectura	0,786	20

Nota: Análisis de datos Excel (2018)

3.4.3. Métodos de análisis de dato

En este estudio, los datos se obtuvieron mediante una estrategia Metacognitiva y un cuestionario de comprensión lectora entre alumnos de secundaria en IE Fe y Alegría Nr. 12 en Lima. Mediante estadística descriptiva, los datos se analizan a través de porcentajes y Porcentaje; en estadística inferencial, la prueba de hipótesis es contrastiva para sacar conclusiones que proporcionen una base científica sólida.

El coeficiente de correlación de Rho Speaman se utiliza para saber si el ajuste de la nube de puntos a la línea de regresión es satisfactorio. Por lo tanto, se utiliza la siguiente fórmula para calcular la correlación de Speaman:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

r_s = coeficiente de correlación por rangos de Speaman.

d = diferencia entre rangos (x menos y).

n = N° de datos.

Interpretación del coeficiente de correlación de Speaman

Valores	Interpretación
De 0 a 0,20	Correlación muy débil
De 0,21 a 0,39	Correlación débil
De 0,40 a 0,69	Correlación moderada
De 0,70 a 0,90	Correlación fuerte
De 0,91 a 1	Correlación muy fuerte

Nota: Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: Muralla. (p. 212)

CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

Tabla 4. Estrategias de lectura

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	3.3 %
Medio	52	86.7 %
Alto	6	10.0 %
Total	60	100,0 %

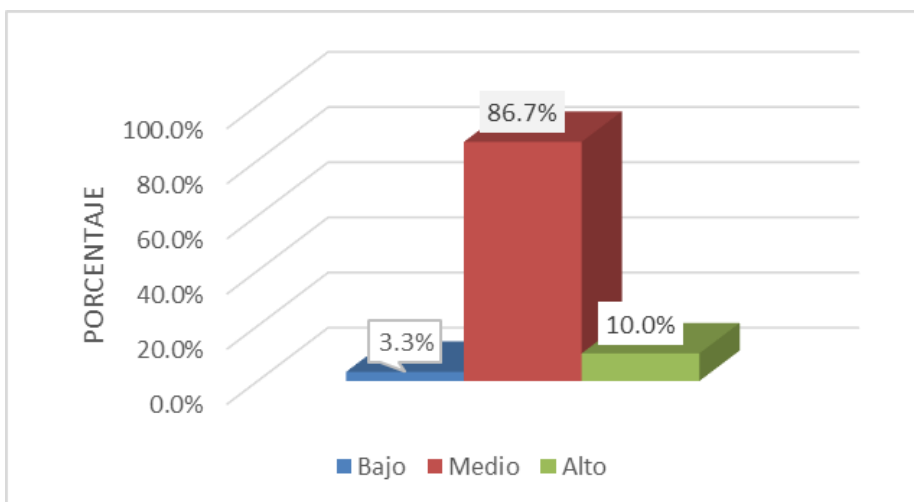


Figura 1. Porcentaje de las Estrategias

Un estudio analítico de Porcentaje nos da un 86.7% existe una predisposición a un nivel medio de 52 alumnos, 10.0% de 6 alumnos (nivel alto) y de 3.3% que corresponde a 2 alumnos (Nivel bajo) para la estrategia Metacognitiva.

Tabla 5. Niveles de comprensión lectora

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	1.7 %
Proceso	40	66.7 %
Logrado	19	31.7 %
Total	60	100 %

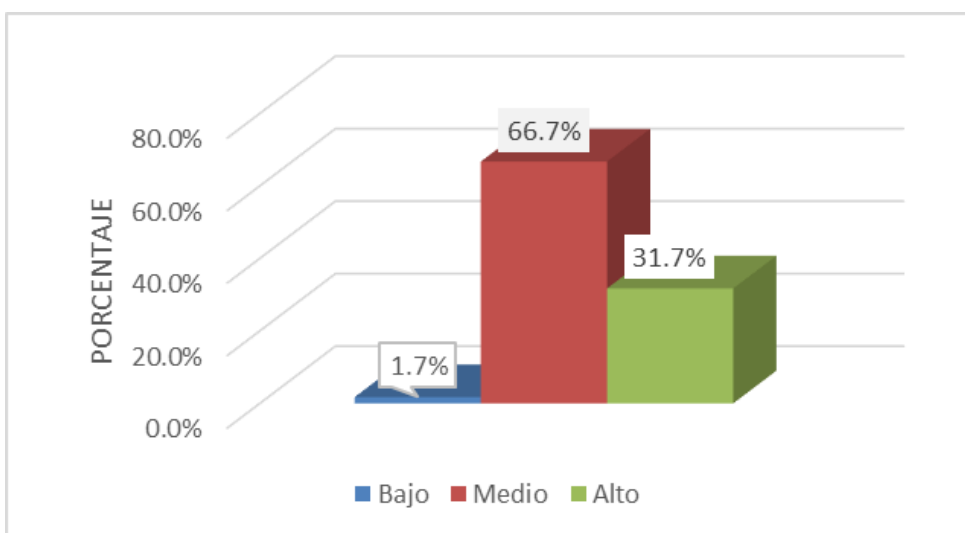


Figura 2. Porcentaje de los niveles de comprensión de la lectura

El estudio analítico de resultados de datos, se observa una predisposición en un nivel de proceso con 40 alumnos que corresponde al 66.7 %, continuando con un nivel logrado con 19 alumnos que corresponde a 31.7 %. Y para finalizar, en el nivel inicio con 1 alumno que corresponde a 1.7 %. Para la comprensión lectora.

Tabla 6. Estrategias previo a la lectura

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	13.3%
Medio	41	68.3%
Alto	11	18.3%
Total	60	100 %

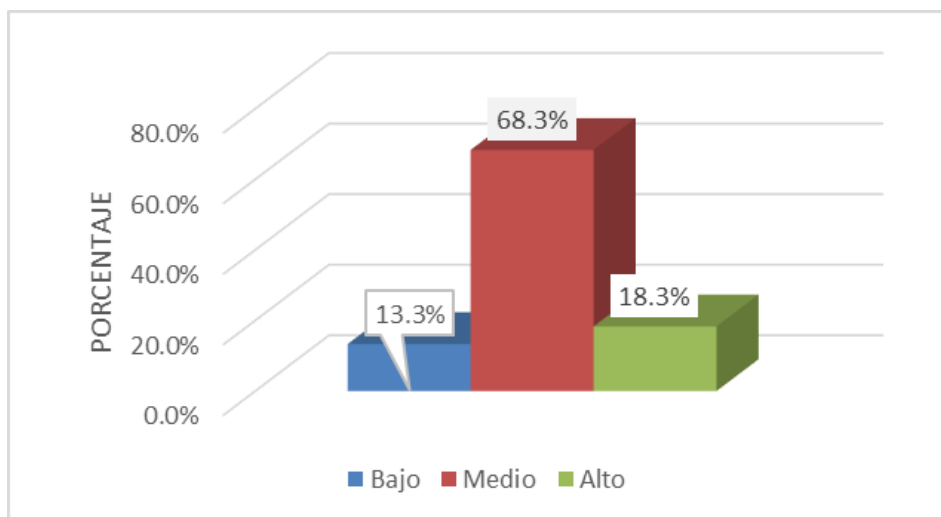


Figura 3. Porcentaje de las Estrategias previo a la lectura

Observamos la evaluación de resultados de datos una predisposición a un nivel medio con 41 alumnos que corresponde a un 68.3 % siguiendo de un nivel alto con 11 alumnos que corresponde a 18.3 % y para finalizas un nivel bajo con 8 alumnos que corresponde a 13.3 %. Para las Estrategias previo a la lectura.

Tabla 7. Estrategias durante de la lectura en los alumnos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	3.3%
Medio	45	75.0%
Alto	13	21.7%
Total	60	100 %

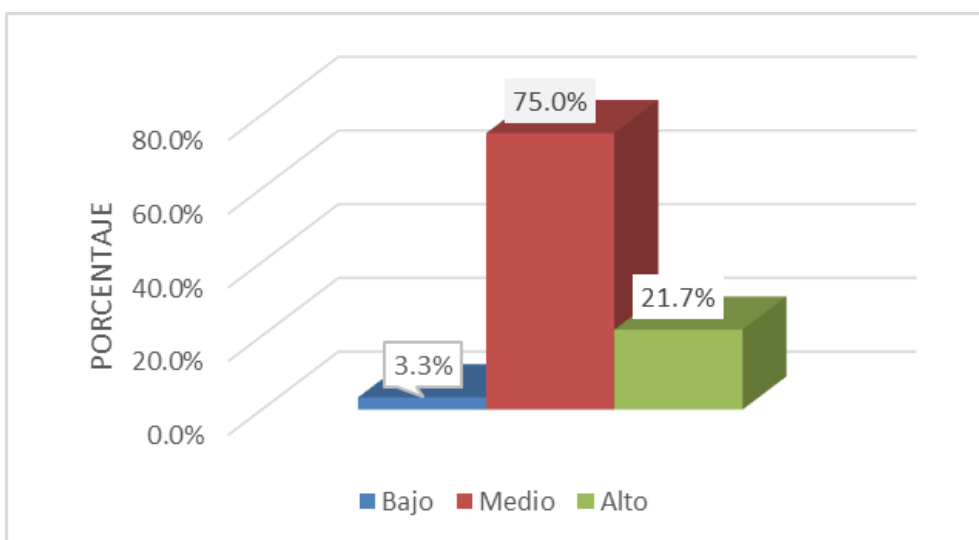


Figura 4. Porcentaje de los niveles de uso de las Estrategias durante la lectura

El estudio de resultados de los datos conseguidos en la extensión de Estrategias durante la lectura, se observa una predisposición a un nivel medio con 45 alumnos que corresponde a un 75.0 % continuando de un nivel alto con 13 alumnos que corresponde a 21.7 %. Para finalizar con un nivel bajo con 2 alumnos que corresponde a 3.3 %.

Tabla 8. Estrategias posterior a la lectura

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	15.0%
Medio	49	81.7%
Alto	2	3.3%
Total	60	100 %

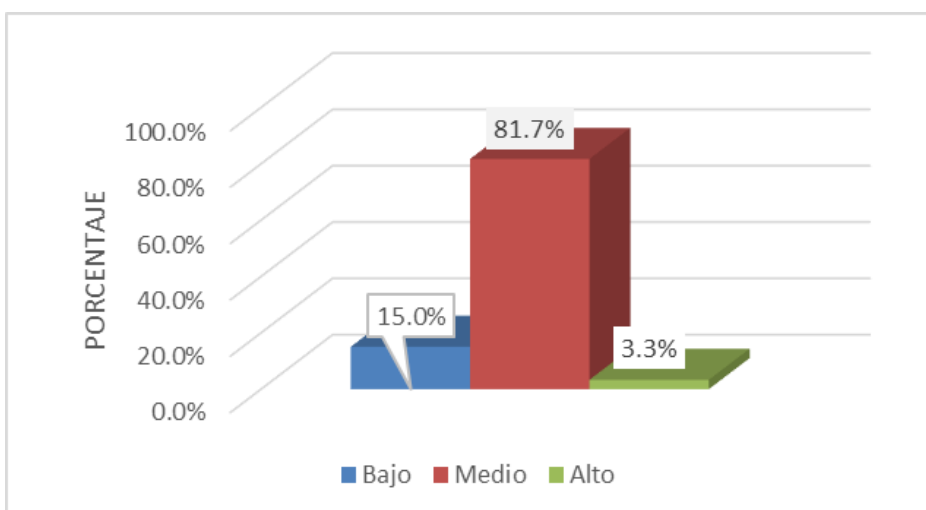


Figura 5. Porcentaje de los niveles de las Estrategias posterior a la lectura

Se efectúa la evaluación de resultados de los datos logrados en la dimensión Estrategias luego de leer, se observa una predisposición a un nivel medio con 49 alumnos que corresponde a un 81.7 %, continuando con un nivel bajo con 9 alumnos que corresponde a 15.0 %. Para finalizar, en un nivel alto con 2 alumnos que corresponde a 3.3 %

Tabla 9. Niveles de comprensión de lectora del nivel literal

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	1.7%
Proceso	5	8.3%
Logrado	54	90.0%
Total	60	100 %

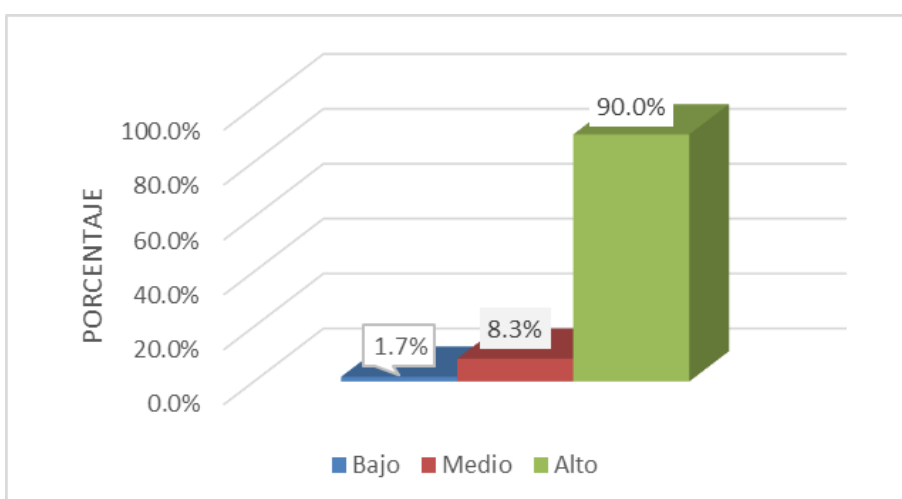


Figura 6. Porcentaje de la comprensión de la lectura en el nivel literal

Se cumple la evaluación de resultados de los datos logrados en la variable comprensión de la lectura en el nivel literal, se observa una predisposición en el nivel logrado con 54 alumnos que corresponde 90.0% continuando con un nivel el proceso con 5 alumnos que corresponde a 8.3% y para finalizar en el nivel inicio con 1 alumnos que corresponde a 1.7%.

Tabla 10. Niveles de comprensión de la lectura

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	8.3%
Proceso	29	48.3%
Logrado	26	43.3%
Total	60	100 %

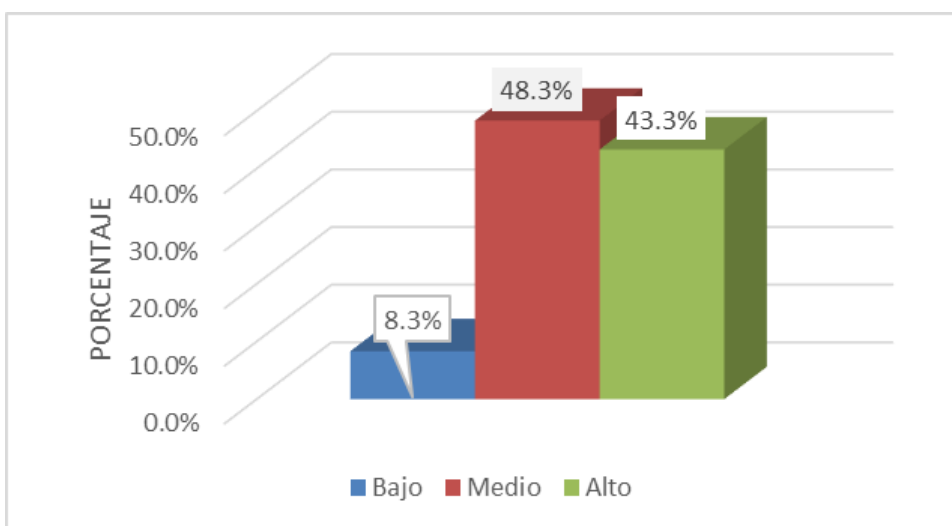


Figura 7. Porcentaje de la comprensión de la lectura en el nivel inferencial

Se ejecuta la evaluación de resultados de los datos logrados en la dimensión del nivel inferencial, se observa una predisposición en un nivel de proceso con 29 alumnos que corresponde a 48.3 %, continuando con un nivel logrado con 26 alumnos que corresponde a 43.3 %, para finalizar un nivel inicio con 5 alumnos que corresponde a 8.3 %.

Tabla 11. Comprensión de la lectura

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	20.0%
Proceso	40	66.7%
Logrado	8	13.3%
Total	60	100 %

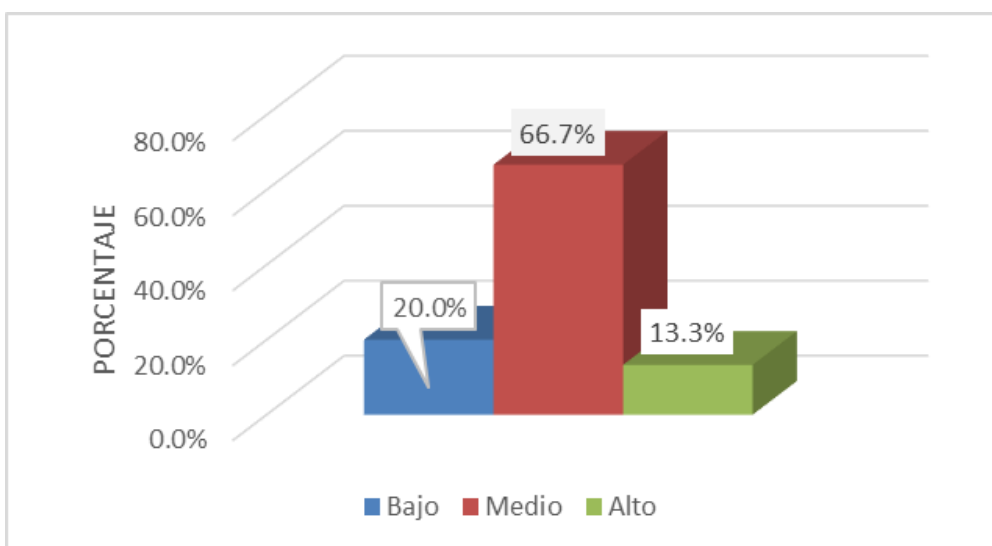


Figura 8. Porcentaje de la comprensión de la lectura en el nivel crítico valorativo

Se realizó la evaluación de resultados de los datos logrados de la dimensión nivel crítico valorativo, se observa una predisposición en un nivel de proceso con 40 alumnos que corresponde 66.7 %, en menor grado se identifica el nivel inicio con 12 alumnos que corresponde a 20.0 % y para finalizar un nivel logrado con 8 alumnos que corresponde a 13.3 %.

4.2. Pruebas de hipótesis

H_0 No se tiene una relación de significancia entre las Estrategias de lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.

H_1 Se tiene una significancia entre las Estrategias y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.

Tabla 12. Correlación entre las Estrategias y comprensión de la lectura

		Estrategias	Comprensión de la lectura
Estrategias	Coeficiente de correlación		,213**
	Rho de Speaman	1,000	
	Sig. (bilateral)	.	,003
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación	,213**	1,000
	Rho de Speaman		
	Sig. (bilateral)	,003	.
	N	60	60

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se utilizó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p , lo que indica un nivel de significancia de 0,003, siendo de menor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se refuta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Asimismo, se determina que existe correspondencia entre el nivel de uso de Estrategias de lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundaria IE Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima, de igual manera se ha logrado un nivel de correlación de 0.213 siendo una correlación débil.

Contrastación de hipótesis específica 1

- H_0 No se tiene una relación de significancia entre el previo a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.
- H_1 Se tiene una significancia entre las Estrategias previo a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.

Tabla 13. Correlación entre las Estrategias previo a la lectura y comprensión de la lectura

		Estrategias antes de lectura	Comprensión de lectura
Estrategias antes de lectura	Coeficiente de correlación		
	Rho de Speaman	1,000	,244**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación		
	Rho de Speaman	,244**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	60	60

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se usó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p, lo que indica un nivel de significancia de 0,001, siendo de menor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se refuta la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación. Asimismo, se determina que se tiene relación entre las Estrategias antes de lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundaria IE Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima, de igual manera se ha logrado un nivel de correlación de 0.244 siendo una correlación débil.

Contrastación de hipótesis específica 2

- H₀ No se tiene significancia entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.
- H₁ Se tiene significancia entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.

Tabla 14. Correlación entre las Estrategias durante la lectura y la comprensión de la lectura

		Estrategias durante la lectura	Comprensión de la lectura
Estrategias durante de lectura	Coeficiente de correlación		
	Rho de Speaman	1,000	,139*
	Sig. (bilateral)	.	,048
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	,139*	1,000
	Sig. (bilateral)	,048	.
	N	60	60

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se aplicó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p , lo que indica un nivel de significancia de 0,048, siendo de menor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se refuta la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación. Asimismo, se determinan que se relacionan el nivel de empleo de las Estrategias durante la lectura con la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundaria IE Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima, de igual manera se ha obtenido un nivel de correlación de 0.139 siendo una correlación débil.

Contrastación de hipótesis específica 3

H_0 : Se tiene una significancia entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.

H_1 : No se tiene significancia entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N° 12. Lima.

Tabla 15. Correlación entre las Estrategias posterior a la lectura y la comprensión de la lectura

		Estrategias después de la lectura	Comprensión de lectura
Estrategias después de la lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	1,000	,080
	Sig. (bilateral)	.	,279
	N	60	60
Comprensión de la lectura	Coeficiente de correlación Rho de Speaman	,080	1,000
	Sig. (bilateral)	,279	.
	N	60	60

Se empleó a la muestra la prueba de Speaman obteniendo un valor p, lo que indica un nivel de significancia de 0,279, siendo de mayor nivel de significancia tabulado de 0.05; por lo cual, se acepta la hipótesis nula y se refuta la hipótesis de investigación. Asimismo, se determinan que no se relacionan el nivel de uso de las Estrategias posterior a la lectura con la comprensión de la lectura en los alumnos del nivel secundaria IE Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima, de igual manera se ha logrado un nivel de correlación de 0.080 que evidencia que no existe correlación en esta dimensión.

4.3. Discusión de resultados.

Determinar la relación entre el nivel de usar estrategia Metacognitiva de lectura y comprensión lectora de alumnos que forman parte de la muestra en estudio, es el objetivo. Identificamos que la variable alcanza un nivel medio de 52 (86.7%) alumnos, en menor grado el nivel alto con 6 (10.0 %) alumnos y por último el nivel bajo con 2 alumnos que corresponde al 3.3 %. En la variable comprensión de la lectura a nivel de proceso se alcanzó 40 (66.7%) alumnos, en el nivel logrado 19 (31.7%) alumnos y en el nivel de inicio 1 (1.7%) estudiante; lo cual se puede interpretar como que los alumnos que usan estrategias Metacognitivas en un nivel medio, simboliza un buen porcentaje del total, esto debido a que en la escuela en evaluación, se está implicando al alumnos como un individuo activo, por cuanto puede realizar procesos de lectura alcanza ser autónomos (el aprender a aprender), en el progreso de su capacidad Metacognitiva y por tanto mejorando así la comprensión de textos. Lo indicado se asemeja a la investigación de Giraldo (2016) "Estrategias Metacognitivas y comprensión lectora de alumnos de 5to.primaria de la IEP Pedro Ruiz Gallo, chorrillos 2015", en la cual se resolvió que existe relación entre variables; es decir que la comprensión lectora mejora notablemente si el lector utiliza estrategias Metacognitivas. Por otro lado, un lector con experiencia mide su propios pensamientos, logrando darse cuenta de lo que está comprendiendo o no, pudiendo reajustar sus estrategias utilizadas a fin de que la comprensión de la lectura continúe sin inconveniente de manera global e integra, Pinzás (2012).

Respecto a la hipótesis específica 1, es evidente una relación de significancia entre las estrategias Metacognitivas previo a la lectura y la

comprensión de la lectura en alumnos de la muestra en estudio para lo cual se empleó el coeficiente de correlación Rho de Speaman identificando una correlación baja $r_s = 0,244$, con un p valor = $0,001 < 0,05$. Asimismo, en la relación de estrategias Metacognitivas previo a la lectura lograron un nivel bajo 8 (13.3%) alumnos, en el nivel medio 41 (68.3%) alumnos y en el nivel alto 11 (18.31%) alumnos; por lo que se entiende que más del 50% de alumnos han empleado estrategias Metacognitivas. Por otro lado, se refieren estudios que indican que la conciencia Metacognitiva es la que le da al lector la impresión de saber o no saber y le permite usar estrategias para otro tipo de aprendizaje, Jiménez (2004). Por lo indicado es importante que a los alumnos de los primeros niveles se les informe sobre la aplicación de todas las estrategias Metacognitivas, para que obtengan un buen nivel en la comprensión de textos. De igual manera, el uso de estrategias se debe realizar de manera consciente durante los procedimientos más pertinentes a fin de lograr los objetivos de la lectura, Solé (2012), lo que quiere decir que se debe tener una idea precisa de las acciones y recursos que se pueden utilizar para realizar una lectura. Este conocimiento de quien lee y de cómo cavila y cómo procede para lograr el éxito de la comprensión del texto se debe a la utilización de un saber metacognitivo. Por lo mencionado se puede indicar que, los alumnos que utilizaron estrategias Metacognitivas obtienen soluciones positivas en la comprensión de lo que leen.

Respecto a la hipótesis específica 2, se evidencia una relación de significancia entre las habilidades Metacognitivas durante la lectura y la comprensión de la lectura en alumnos de la muestra en estudio para lo cual se empleó el coeficiente de correlación Rho de Speaman, logrando una relación muy débil $r_s = 0,139$ con un valor $p = 0,048 < 0,05$. Respecto a los resultados de

las estrategias Metacognitivas durante la lectura, se obtuvo en el nivel bajo 3.3%, en el nivel proceso se logró alcanzar un 75% y en nivel alto un 21.7%. De acuerdo a lo indicado, se tiene como referencia una investigación titulada: “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria” Barturén (2012), en la cual se logró como resultado que se tiene una relación con significancia baja (0,189) en las dimensiones de estrategias de aprendizaje con la comprensión lectora, pudiéndose indicar que si los alumnos utilizaran en mayor medida estrategias de lectura, mejoraría su comprensión. Al respecto, se entiende que a fin de obtener un mejor proceso de comprensión lectora se debe utilizar estrategias Metacognitivas de comprensión, Stela y Arciniegas (2004).

Asimismo, para la hipótesis específica 3, queda claro que no existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas posterior a la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra estudiada con el coeficiente de correlación Rho de Spearman y valor $p = 0,279 > 0,05$. De la distribución de los resultados de las estrategias metacognitivas luego de la lectura, el nivel bajo es 15.0%, el nivel promedio es 81.7% y el nivel alto es 3.3%, lo que demuestra que esta dimensión no acepta la hipótesis de investigación, es decir revela que los estudiantes no utilizan el conocimiento de estrategias metacognitivas y no utilizan estrategias metacognitivas, es decir. los estudiantes entienden lo que están leyendo durante este ciclo, y si lo hacen, no reflexionan sobre el proceso involucrado, lo que significa que los estudiantes no pueden entender después de leer. Las preguntas de texto dan respuestas afirmativas. Se entiende que tales resultados se obtuvieron por el uso inadecuado de ciertas estrategias postlectoras, o que los docentes no estaban

motivados para leer, o que no enseñaron adecuadamente estrategias efectivas de comprensión lectora. Por otro lado, se encontró que no hubo correlación positiva porque la estrategia de relectura no fue la más adecuada.

Por último, cabe indicar que la presente investigación busca iniciar futuras investigaciones, a fin de que se profundice en el valor de la metacognición y su relación con la comprensión lectora en el ambiente escolar en los distintos niveles de educación. Ello no implica que, los estudios realizadas sobre este tema permitan presumir que, el uso de la metacognición puede ser aplicado por quien lee para saber sobre las estrategias que existen en lectura y emplearlas de forma conveniente en el momento preciso y enriquecer así, la interacción entre el lector y el texto. Por lo indicado, se hace imperioso tener pruebas niveladas que calculen los aspectos metacognitivos que son principales para la adquisición de conocimientos.

CONCLUSIONES

Se demuestra que:

1. Capacidad de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado. Menos. Es n. 3711. Relacionado con el nivel de uso de estrategias metacognitivas.
2. Comprensión lectora para estudiantes de segundo grado, IE N. 3711 se relacionó con el nivel de uso de estrategias metacognitivas previo a la lectura.
3. Comprensión lectora para alumnos de 2º de primaria. Nivel 2, número IE 3711 no se correlacionó significativamente con el nivel de uso de estrategias metacognitivas durante la lectura.
4. Comprensión lectora de los estudiantes 2º Escuelas pequeñas. IE N. 3711, no se relacionó significativamente con el nivel de uso de estrategias metacognitivas posterior a la lectura.

RECOMENDACIONES

Primero: Para adquirir mejores habilidades de comprensión de la lectura, los alumnos de segundo de secundaria necesitan una mejor capacitación de la estrategia Meta cognitiva y comprensión antes, durante y posterior a la lectura horizontal en el currículo nacional. De esta manera, los alumnos se convierten en lectores críticos e independientes que están socialmente comprometidos.

Segundo: Se hace imprescindible para los maestros de la institución educativa Fe y Alegría N° 12 de Puente Piedra, proporcionar a los alumnos diversas estrategias Metacognitivas y distribución de recursos que favorezcan a mejorar el proceso de la lectura y utilizar estratégicamente los mecanismos de comprensión lectora textual.

Tercero: Alumnos de segundo año. IE N. 3711 deben recibir orientación de los docentes desde las primeras etapas de aprendizaje para que sean conscientes del empleo de estrategias de manejo de la lectura a nivel de razonamiento en la comprensión de textos y quizás algún otro carácter que permita una mejor comprensión y ordenación de los procesos cognitivos utilizados.

Cuarto: Los alumnos de 2do. Secundaria. IE 3711. deben saber sobre el empleo de técnicas Metacognitivas o habilidades de lectura inferencial que le permitan evaluar continuamente su proceso de comprensión mientras lee diferentes textos para percibir su desempeño en relación con lo que comprende; así como predecir otras posibles informaciones que

se pueden obtener, y de igual manera para asegurar la aplicación satisfactoria de estrategias adecuadas a este nivel de análisis.

Quinto: Los alumnos de 2do. secundaria de la IE N.3711 desarrollan una actitud adecuada para apreciar las opiniones expresadas por los autores de diversos textos; igualmente para puedan tener criterios de opinión respecto a lo leído por varios autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allal, L.; Saada-Robert, M. (1992): «La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire». Archives de psychologie, 60, pp. 265-296.
- Ascencio, A. (2017). *Estrategias Metacognitivas en el desarrollo de procesos de comprensión lectora*. Bogotá.
- Bernardo C., J. (2004). Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor. Madrid: Tirant Lo Blanch.
- Brown, A. L. (1997). Development, Schooling and acquisition of Knowledge about Knowledge. En r. c. Anderson, r. j. Sapiro y w. e. Montague, Schooling and acquisition of Knowledge. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 241–258
- Cabanillas A., G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH. Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Coz Bustamante, A. G. (2019). Aplicación del programa de estrategias Metacognitivas en los niveles de comprensión de la lectura en alumnos del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Bartolomé Herrera San 82 Miguel UGEL 03 - 2017. Lima: Universidad Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3581>

- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. *Metacognition, motivation and understanding*. . Obtenido de <https://ci.nii.ac.jp/naid/10024077179/>
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). Metamemory. En R. Kail y J. Hagen (Eds). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale:LEA
- Giraldo, M. (2016) Estrategias Metacognitivas y comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria de la IEP Pedro Ruiz Gallo, Chorrillos, 2015. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
file:///C:/Users/Rub%C3%AD/Downloads/Enciso_MG%20(1).pdf
- Hernández, J y Sanabria, K. (2018). Estrategias Metacognitivas: Andamiaje de la comprensión lectora. *La tercera orilla* N° 21, diciembre. Colombia.
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/article/download/3475/2921/>.
- Mendoza F., A. (1998). Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona, Edics. Octaedro.
- Meza B., A y Lazarte T., C (2007). Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y Eficaz. Lima /Perú: Universitaria
- Micai, M. (2018). Reading comprehension mechanisms in autism spectrum disorder metacognitive processes and executive function. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/75576>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Núñez, P. (2006). Taller de comprensión lectora. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Aula abierta magisterio.

- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2012). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Saldaña León, C. (2019). Estrategias Metacognitivas para desarrollar la atención concentración en alumnos de sexto grado, educación primaria, Institución Educativa 80006 "Nuevo Perú", 2012. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo. Obtenido de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/11395>
- Solé, I. (2003). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. 11° edición.
- Velandia Q., J. (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias Metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Tesis, Universidad De La Salle, Bogotá – Colombia. Recuperado el 27/10/2015 de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Editorial Graó

MATRIZ DE CONSISTENCIA						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema General: ¿Cuál es la relación entre estrategias Metacognitivas de lectura y la comprensión de la lectura, alumnos del nivel secundaria IE N. 3711.?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>1. ¿Son las estrategias Metacognitivas de lectura un factor que se relaciona con la comprensión de la lectura del nivel secundaria. IE N.º 3711- Lima?</p> <p>2. ¿Existe correspondencia entre las estrategias Metacognitivas durante la lectura y la comprensión de la lectura</p>	<p>Objetivo General: Identificar relación existente estrategias Metacognitivas con la comprensión de la lectura en alumnos del nivel secundario IE Fe y Alegría N.º. 12. Lima.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>1. Establecer relación de estrategias Metacognitivas antes de la lectura con la comprensión de la lectura, alumnos de secundaria de la IE N.º 3711. Lima.</p> <p>2. Identificar relación de las estrategias Metacognitivas durante la lectura con la comprensión</p>	<p>Hipótesis General Existe concordancia de estrategias Metacognitivas con comprensión de la lectura, alumnos del nivel secundario de la IE N.º 3711. Lima</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <p>1. Estrategias Metacognitivas antes de la lectura se relaciona con comprensión la lectura, alumnos nivel secundario. IE N. 3711. Lima.</p> <p>2. Estrategias Metacognitivas durante la lectura tiene relación con comprensión la lectura,</p>	Variable 1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o Rangos
			Antes de la lectura	Planifica Establece Activa Elabora	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Por variable: Bajo: 24 – 56 Medio: 57 – 88 Alto: 88 – 120
			Durante la lectura	Regulación Supervisión Elabora Utiliza Interpreta	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Por dimensiones:
Después de la lectura	Identifica Elabora Formula Verifica	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Bajo: 8 – 18 Medio: 19 – 29 Alto: 30 – 40			

<p>nivel secundario. IE N.º 3711. Lima?</p> <p>3. ¿Cuál es la correlación que se tiene entre las estrategias Metacognitivas después de la lectura y la comprensión de la lectura en 2do. secundaria de la Fe y Alegría N.º 12. Lima?</p>	<p>de la lectura, alumnos de N.º 3711 - Lima.</p> <p>3. Conocer si preexiste relación de las estrategias Metacognitivas después de la lectura con comprensión de la lectura, nivel secundario, IE N.º 3711. Lima.</p>	<p>alumnos nivel secundario, IE N. 3711. Lima.</p> <p>3. Estrategias Metacognitivas después de la lectura tiene concordancia con comprensión de la lectura, alumnos nivel secundario, IE N. 3711, Lima.</p>	Variable 2: COMPRESIÓN DE LECTURA			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o Rangos
			Nivel literal	Localiza Identifica	1, 2, 3 4, 5, 6 15	Por variable: Inicio: 0 – 7 Proceso: 8-14 Logrado: 15-21
Nivel inferencial	Ordena Infiere Deduce Relaciona	7, 8, 10 11, 12, 16 21	Logrado: 15-21 Por dimensiones:			
Nivel crítico – valorativo	Explica Interpreta	9, 13, 14 17, 18, 19 20	Inicio: 0 – 2 Proceso: 3 – 5 Logrado: 6 - 7			



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimados colegas docentes, me encuentro realizando una investigación con respecto al nivel de desempeño docente en su institución educativa, por lo que necesito conocer la percepción que usted tiene al respecto. Le ruego que sea lo más sincero posible con el fin de lograr el máximo de objetividad en nuestra investigación.

Lea con cuidado y seleccione la alternativa que más se ajuste a su respuesta.

Nunca	Casi Nunca	A veces	Caso Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

ÍTEMS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Antes de comenzar a leer realizo alguna predicción a partir del título o subtítulos de los textos.					
2. Antes de leer un texto le doy una ojeada rápida para ver de qué tratará el texto.					

3. Identifico el tipo de lectura y me pregunto si será interesante.					
4. Pienso para qué voy a leer el texto, es decir, tengo una meta o propósito.					
5. Cuando leo pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor lo que estoy leyendo.					
6. Planifico mi lectura para organizar qué pasos voy a seguir para comprender el texto.					
7. Cuando leo yo decido qué debo leer atentamente y qué ignorar.					
8. Me hago preguntas a mí mismo sobre lo que quisiera que el texto me informe.					
9. Voy imaginando en mi mente lo que leo.					
10. Tomo nota o apuntes mientras leo para ayudarme a comprender lo que estoy leyendo.					
11. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que estoy leyendo.					
12. Leo lento pero con cuidado de estar seguro(a) de entender lo que estoy leyendo.					
13. Subrayo o encierro en círculo la información del texto para ayudarme a recordarla.					
14. Cuando el texto se pone difícil, me esfuerzo en prestar más atención en lo que estoy leyendo.					

15. Cuando leo me detengo de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.					
16. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.					
17. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto.					
18. Discuto con otros sobre el contenido del texto para comprobar mi comprensión del texto.					
19. Uso tablas, diagramas, organizadores y dibujos para incrementar mi comprensión del texto.					
20. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.					
21. Reviso para ver si mis conjeturas o suposiciones sobre el texto son correctas o incorrectas.					
22. Logré alcanzar los objetivos que me propuse en el texto que leí.					
23. Asumo una posición o valoración después de leer.					
24. Después de leer un texto soy capaz de explicar o resumir con mis propias palabras.					

14. ¿Cuál de las afirmaciones del autor permite mejorar la educación de los niños?

- a) La publicidad dirigida al niño acentúa los efectos negativos de su comportamiento.
- b) La televisión es un medio de publicidad poco estudiado.
- c) La experiencia demuestra que el excesivo consumo de la publicidad fomenta la pasividad de los niños.
- d) Investigar más a fondo los efectos de la publicidad infantil ligadas a la programación general de la televisión.

TEXTO 4**Frío, frío, caliente, caliente**

Aquella tarde, Lucía no había querido jugar en el jardín. Tampoco acompañar a su padre a la panadería. Alguien había olvidado cerrar la puerta que llevaba a la azotea y Lucía no quería desaprovechar la oportunidad de subir para saludar al abuelo. Al menos, eso le habían dicho. Que se había ido arriba. Y sus tías miraban la gran lámpara del comedor como si su padre, el abuelo de Lucía, las sorprendiera con un acto de acrobacia, allí, entre los cristales recién pulidos.

Sí, ella había llegado a creer que efectivamente morir significaba mudarse al techo. Por eso no le sorprendió hallar en la habitación de la azotea la cama apolillada del abuelo ni sus trofeos de bochas. Lo que le pareció raro era no haberlo encontrado a él, porque entonces le hubiera preguntado si no tenía frío por las noches, durmiendo sin sábanas ni cubrecama. Lucía buscó las cajas de zapatos donde el abuelo guardaba sus fotografías pero solo encontró periódicos, bolsas con ropa vieja y cartones vacíos con nombres japoneses de electrodomésticos.

En una de las bolsas, Lucía reconoció algunas de sus muñecas. Estaban rotas y muy sucias. De alguna manera ellas también habían muerto. Lucía se alegró entonces de haberlas hallado. No recordaba haberse despedido de ellas.

Simplemente, dejó de verlas en la repisa de su habitación. Como al abuelo. Lucía regresó del nido y el abuelo ya no estaba echado en su cama.

-¿Y el abuelo?

-Ya no está, mi ángel. Se ha ido allá arriba –le explicó la empleada señalando el techo con la aspiradora en la mano y persignándose en la frente y en los labios. -

¿Arriba?

-Sí, ahora nos va a cuidar a todos desde donde se encuentre.

El cuarto del techo olía a lavanda y libros viejos, como la habitación donde solía dormir el abuelo. A Lucía le gustaba ver dibujos animados en ese televisor grande que ambos escuchaban a todo volumen. Cuando se quedaba dormido, Lucía tomaba las cajas de fotos y las extendía sobre la cama, una por una, contando sus propias historias, muy distintas a las que el abuelo solía repetirle. Le era difícil reconocer la foto de la abuela, quizá porque ya había subido al techo mucho antes que ella naciera. Tenía la cara triste y los ojos hundidos. Por eso una de sus muñecas se llamaba como la abuela, Elvira. También tenía los ojos para adentro, como si quisiese recluirse en sí misma, sin siquiera oír al resto. El abuelo, en cambio, no lloraba. Solo tosía, fuerte. Lucía le buscaba entonces la botellita del jarabe y remedaba los avioncitos que su mamá piloteaba imaginariamente cuando no quería comer o le disgustaba el sabor de los remedios. Había muchos en el cuarto. Por eso al abuelo a veces se le confundían con todos esos nombres raros. La habitación pasó a ser oficialmente la sala de la televisión cuando el abuelo murió. Pero, para entonces, Lucía prefería jugar en el jardín. No tenía sentido ver

los dibujos animados sin él. Ya no estaban las cajas de fotos ni las medicinas, tampoco había ese olor a lavanda. El abuelo se lo habría llevado todo al techo. Setenta años de recuerdos, de palabras escritas en diarios incompletos, de cartas sin enviar y medallas de competencias olvidadas.

Lucía encontró más muebles al otro lado de la azotea, cerca del ala izquierda de la casa. Había otra pila de periódicos y un viejo refrigerador. Imaginó entonces que quizá aquella puerta le daría algún indicio del abuelo y tiró de la manija oxidada. Estaba algo dura y le costó un poco de esfuerzo abrirla. Finalmente, cedió. El interior parecía el estómago de una enorme ballena blanca a punto de morir de inanición. Bastante decepcionada, Lucía se apresuraba a cerrar la puerta cuando percibió de pronto un delicado olor a lavanda. El abuelo, pensó rápidamente. Encogió su cuerpo, se sentó dentro del aparato con las rodillas muy juntas y se cerró la puerta con fuerza.

Sorprendería al abuelo. Lucía contenía la risa esperando el momento en que escuchara sus pasos cerca del refrigerador. Entonces, saldría de aquel improvisado escondite y le daría el gran susto de su vida. Pero al cabo de unos instantes, Lucía no escuchó al abuelo allá afuera y la oscuridad empezaba a darle miedo hasta el grado de asfixiarla. Pateó la puerta por dentro sin lograr abrirla. El calor iba en aumento y sus piernas empezaban a dormirse, hasta que el olor a lavanda se hizo más intenso y Lucía sonrió aliviada. No fue necesario continuar pateando aquel viejo refrigerador abandonado, mucho menos gritar. El abuelo ya estaba extendiéndole la mano.

15. ¿Con qué propósito Lucía se introduce en el refrigerador?

- a) Para abrigarse del frío de la azotea.
- b) Para buscar algún indicio del abuelo.
- c) Para sorprender al abuelo.
- d) Para dormir un rato mientras esperaba al abuelo.

16. ¿En qué se parecen la muerte de las muñecas de Lucía a la muerte del abuelo?

- a) Estaban sucias y rotas, se encontraban dentro de unas bolsas.
- b) Estaban en la habitación del techo, habían desaparecido repentinamente.
- c) Lucía no se había despedido de ellas, tenían olor a lavanda.
- d) Lucía ya no jugaba con ellas, todos se habían olvidado de ellas.

17. ¿Con qué intención se ha escrito el texto?

- a) Persuadir
- b) Valorar
- c) Informar
- d) Entretener

18. La autora no expresa directamente lo que ocurre con Lucía al final del relato, pero nos brinda indicios para comprenderlo, como se lee en el siguiente extracto:

... la oscuridad empezaba a darle miedo hasta el grado de asfixiarla. (...) El calor iba en aumento y sus piernas empezaban a dormirse”.

¿Cuál es la intención de la autora al usar el recurso de los indicios en el final del cuento?

- a) Motivar al lector para que lea con más atención.
- b) Confundir al lector con hechos incoherentes.
- c) Sorprender al lector con un final inesperado.
- d) Despertar emociones de ternura y tristeza en el lector.

TEXTO 5

Los Samuráis

Samuráis (o Bushi) es el nombre que recibía la clase guerrera en Japón en los siglos XI y XII.

Los samuráis eran célebres luchadores, expertos en las artes marciales.

Destacaban por su habilidad como jinetes y por su destreza en el manejo del arco y la espada. Tanto en la lucha



como en su vida cotidiana se regían por un código propio que recibía el nombre de Bushido. Este código se basa en unos principios fundamentales que todo samurái debía respetar: honradez y justicia, valor heroico, compasión, cortesía, honor, sinceridad, deber y lealtad. Además, en el código se destacaba la importancia de la benevolencia, el amor y el autocontrol.

En la batalla, los samuráis preferían luchar solos, uno contra otro, y siempre contra un adversario de rango similar, de modo que la lucha no resultase desigual. Tradicionalmente, antes de comenzar la batalla invocaban el nombre de su familia, su rango y sus hazañas.

La vida cotidiana de los samuráis se caracterizaba por la sencillez. Vivían frugalmente y no tenían interés en la riqueza ni en las posesiones materiales que, según su código, eran mucho menos importantes que el orgullo y el honor. Valoraban su honor y su palabra como su propia vida y, por ese motivo, jamás se podía dudar de la palabra de un samurái.

El samurái debía ser también capaz de autocontrolarse en su vida diaria. No se consideraba adecuado mostrar signos de dolor ni alegría. El comportamiento de un samurái debía ser tranquilo, de modo que ninguna pasión se interpusiese entre su deber y su corazón. Según su código, este equilibrio era la clave que permitía ser grandes guerreros.

Durante los siglos XV y XVI, los samuráis fueron la clase japonesa dominante. Sin embargo, a partir de los siglos XVIII, con la progresiva modernización de Japón por influencia de los modelos occidentales, los samuráis fueron viéndose cada vez más relegados en la sociedad. Finalmente, hacia 1870 los samuráis desaparecieron oficialmente como institución al abolirse por ley los privilegios de los que disfrutaban. Sin embargo, su código y sus valores han seguido siendo objeto de estudio y administración hasta nuestros días.

19. La intención del texto que has leído es:

- a) convencer
- b) divertir

- c) emocionar
- d) informar

20. ¿Con quién relacionarías la figura del samurái?

- a) con un juglar
- b) con un caballero medieval
- c) con un ídolo de masas
- d) con un militar

21. La información que proporciona el texto sigue un orden.

- a) Espacial
- b) Temporal
- c) Espacio-temporal
- d) Personal



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**INSTRUMENTO: CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA**

TEXTO 1

A pesar de ser zambo y de llamarse López, quería parecerse cada vez menos a un zagüero de Alianza Lima y cada vez más a un rubio de Filadelfia. La vida se encargó de enseñarle que, si quería triunfar en una sociedad colonial, más valía saltar las etapas intermedias y ser, antes que un blanquillo de acá un gringo de allá.

Toda su tarea, en los años que lo conocí, consistió en deslopizarse y deszambarse lo más pronto posible; y en americanizarse antes que le cayera el huaico y lo convirtiera para siempre, digamos, en un portero de banco o en un chofer de colectivo. Tuvo que empezar por matar al peruano que había en él y por recoger algo de cada gringo que conoció. Con el botín se compuso una nueva persona, un ser hecho de retazos que no era ni zambo ni gringo, el resultado de un cruce contranatura, algo que su vehemencia hizo derivar para su desgracia, de sueño rosado a pesadilla infernal.

Pero no nos anticipemos. Precisemos que se llamaba Roberto, que años después se le conoció por Bobby, pero en los últimos documentos oficiales figura con el

nombre de Bob. En su ascensión vertiginosa hacia la nada, fue perdiendo en cada etapa una sílaba de su nombre.

1. Según el texto, el nombre verdadero de Bob es:

- a) Zaguero
- b) Gringo
- c) Bobby
- d) Roberto

2. El personaje quería parecerse a un:

- a) Rubio de Filadelfia.
- b) Habitante de una ciudad colonial.
- c) Portero de un banco.
- d) Blanquito de aquí.

3. Al protagonista la vida le enseñó a:

- a) Deszambarse lo más pronto.
- b) Deslopizarse como sea.
- c) Saltar las etapas intermedias.
- d) Matar al peruano que había en él.

4. No es preocupación de López:

- a) Coger algo de cada gringo que conoció.
- b) Perder una sílaba de su nombre.
- c) Americanizarse lo antes posible.
- d) Triunfar en una ciudad colonial.

5. Ordena los hechos según el texto I. Se le conoció como Boby. II.

Decidió deszambarse.

III. Compuso de retazos una nueva persona.

- a) III – I – II
- b) II – III – I
- c) I – II – III
- d) II – I – III

6. Roberto decide deszambarse para:

- a) Triunfar en la ciudad colonial
- b) Ser gringo
- c) No ser más de Alianza Lima
- d) Conocer Filadelfia

7. La frase: “ser gringo de allá”, la podemos reemplazar por:

- a) Ser un triunfador
- b) Poseer dólares
- c) Aspirar a una falsa identidad

d) Americanizarse

8. El tema central del texto es:

- a) La personalidad de Roberto
- b) Delopizarse y deszambarse
- c) El triunfador
- d) El deseo de americanizarse

TEXTO 2

Durante muchos siglos, el tres y el siete, números de buena fortuna, han ejercido una fascinación supersticiosa sobre los seres humanos. El siete se menciona repetidas veces en la Biblia; el tres simboliza la Trinidad. Al demonio se le asocia con el 666. Se presume que Dios creó el mundo en seis días, y que descansó el séptimo. Durante siglos solo se tuvo conocimiento de siete planetas. Aún se cree que el séptimo hijo posee talentos especiales. El trece está considerado la mala fortuna, a tal grado que en muchos hoteles no se numera el piso trece.

Prácticamente todos los números han tenido, en una u otra época, un significado mágico. A los números pares se les ha considerado masculinos; a los impares femeninos. Hay números de suerte para apostar, para placas de automóviles, números telefónicos y billetes de lotería. Los consumidores a menudo pagan una cantidad adicional por un número de suerte.

9. De acuerdo con el texto leído el autor:

- a) Cree en lo que escribe
- b) No cree en lo que escribe
- c) Utiliza la lógica matemática
- d) No cree en supersticiones

10. En el enunciado: “prácticamente todos los números han tenido, en una u otra época, un significado mágico”, la palabra subrayada puede reemplazarse por:

- a) Especial
- b) Mítico
- c) Maravilloso

d) confuso

11. ¿Cuál es la idea principal que se desprende del texto?

- a) Los números ejercen una fascinación supersticiosa.
- b) Hay números de buena suerte.
- c) Casi todos los hoteles obvian el número 13.
- d) La fortuna es producto de los números cabalísticos.

12. El título más apropiado para el texto, sería:

- a) Los números y la fascinación supersticiosa.
- b) El hombre y los números de suerte.
- c) Los números y los hombres.
- d) La fortuna y los números cabalísticos.

TEXTO 3

La televisión es sin duda, el medio preferido para la publicidad infantil. Los efectos que ésta puede tener sobre el niño han sido poco estudiados; pero en principio, no deben separarse de los producidos por la programación general. El niño, debido a sus condiciones psicológicas y a su actitud indefensa ante el exterior, tiende a difuminar las diferencias existentes entre los programas normales y la publicidad, lo cual no quiere decir que los difunda, pero sí que no establece con nitidez la distinción entre, por ejemplo una historia de dibujos animados de la programación infantil y otra que sirve para apoyar la venta de un producto.

Por necesidades laborales, desidia o simplemente por comodidad en muchas familias, la televisión se ha convertido en la principal fuente de diversión del niño, un juguete del que recibe múltiples influencias, muchas de ellas negativas para el desarrollo de su personalidad. La experiencia parece demostrar que un exceso en “el consumo” de televisión, fomenta la pasividad y la dependencia, reduce la capacidad creativa y sustituye la imaginación por mimetismo. Hay razones sólidas para pensar que, por sus características, la publicidad dirigida al niño (sobre todo en lo que se refiere a los juguetes) acentúa, incluso anticipadamente, tales efectos.

13. Según el autor, ¿Qué medidas correctivas se debe tomar para dar solución al problema de la publicidad?

- a) Separar la programación general de la publicidad.
- b) Priorizar la difusión de historietas.
- c) Limitar la publicidad infantil.
- d) Limitar el consumo de la televisión.



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora.	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Damian Noñez Edegar Troilo	Dr. en Educación	Docente UNMSM	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Saravia Yataco, Oswaldo Gustavo
Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3711 FE Y ALEGRÍA N°12. PUENTE PIEDRA. LIMA.				

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41 - 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					
4. ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. **OPINIÓN DE LA APLICACIÓN:** EL instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

20 Mayo 23	08056163		980085413
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora.	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Damian Nolas Edgar Freiby	Dr. en Educación	Docente UNMSM	DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	Saravia Yataco, Oswaldo Gustavo
Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3711 FE Y ALEGRÍA N°12. PUENTE PIEDRA. LIMA.				

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41 - 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. **OPINIÓN DE LA APLICACIÓN:** EL instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

CU Mayo 23 08056163		<i>[Firma]</i>	980085413
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora.	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Doris Sánchez Pinedo	Gestión Comun.	UNMSM	DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	Saravia Yataco, Oswaldo Gustavo
Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3711 FE Y ALEGRÍA N°12. PUENTE PIEDRA. LIMA.				

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41 - 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				✓	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				✓	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				✓	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					✓

III. **OPINIÓN DE LA APLICACIÓN:** EL instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

CU Mayo 23	06707373		726410026
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora.	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Doris Sánchez Pinedo	Gestión Comun.	UNRSON	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Saravia Yataco, Oswaldo Gustavo
Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3711 FE Y ALEGRÍA N°12. PUENTE PIEDRA. LIMA.				

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41 - 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				✓	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				✓	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				✓	

III. **OPINIÓN DE LA APLICACIÓN:** EL instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. **PROMEDIO DE VALIDACIÓN:**

CU Mayo 23	06707373		996410020
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora.	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Gabriela García Salazar	Comunicación Cerebral	UNIFE	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Saravia Yataco, Oswaldo Gustavo
Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3711 FE Y ALEGRÍA N°12. PUENTE PIEDRA. LIMA.				

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41 - 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				✓	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					✓
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				✓	

III. **OPINIÓN DE LA APLICACIÓN:** EL instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

CU Mayo 23	07828129	Gabriela García Salazar	999643116
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora.	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
<i>Cabuela García Salazar</i>	<i>Comuni- cación</i>	<i>UNIFE</i>	DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	Saravia Yataco, Oswaldo Gustavo
Título: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. CASO: ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3711 FE Y ALEGRÍA N°12. PUENTE PIEDRA. LIMA.				

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41 - 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				✓	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				✓	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				✓	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				✓	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				✓	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					✓

III. OPINIÓN DE LA APLICACIÓN: EL instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

<i>01 Mayo 23</i>	<i>07828129</i>	<i>Cabuela García Salazar</i>	<i>999643116</i>
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.