

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES DEL
CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I. E. "RAFAEL
LOAYZA GUEVARA", CAJAMARCA - 2014.**

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:

JESÚS SALVADOR CASTREJÓN PALOMINO

Asesor:

DR. ELFER GERMÁN MIRANDA VALDIVIA

CAJAMARCA, PERÚ

2017

COPYRIGHT © 2017 by
JESÚS SALVADOR CASTREJÓN PALOMINO
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS APROBADA

**INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES DEL
CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I. E. "RAFAEL
LOAYZA GUEVARA", CAJAMARCA - 2014.**

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:

JESÚS SALVADOR CASTREJÓN PALOMINO

Comité Científico

Dr. Elfer Germán Miranda Valdivia
Asesor

Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Miembro de Comité Científico

M.Cs Luis Quise Vásquez
Miembro de Comité Científico

M.Cs. Waldir Díaz Cabrera
Miembro de Comité Científico

Cajamarca, Perú

2017



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de Posgrado


PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS


Siendo las *5:00pm* de la tarde del día 25 de enero de Dos Mil Diecisiete, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Comité Científico Evaluador presidido por el **Dr. RICARDO CABANILLAS AGUILAR**, en Representación del Director y como Miembro del Comité Científico, **Dr. ELFER MIRANDA VALDIVIA**, en calidad de Asesor, **M.Cs. LUIS QUISPE VÁSQUEZ**, **M.Cs. WALDIR DIAZ CABRERA**, como integrantes del Comité Científico. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno y el Reglamento de Tesis de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la Sustentación de la Tesis titulada **“INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. “RAFAEL LOAYZA GUEVARA”, CAJAMARCA – 2014”**, presentada por el **Bachiller en Educación JESÚS SALVADOR CASTREJÓN PALOMINO**, con la finalidad de optar el Grado Académico de **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Comité Científico, y luego de la deliberación, se acordó... *APROBAR...* con la calificación de *Dieciséis (16) MAGNA CUM LAUDE* la mencionada Tesis; en tal virtud, el **Bachiller en Educación JESÚS SALVADOR CASTREJÓN PALOMINO**, está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Siendo las *6:50pm* horas del mismo día, se dio por concluido el acto.


.....
Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Miembro de Comité Científico


.....
Dr. Elfer Miranda Valdivia
Asesor


.....
M.Cs. Luis Quispe Vásquez
Miembro de Comité Científico


.....
M.Cs. Waldir Diaz Cabrera
Miembro de Comité Científico

A:

Con mucho cariño dedico este trabajo a mis cinco hijos: Alexis, Treysi, Grecia, Jimena y Luana a quienes amo y les invoco a luchar con determinación y humildad por la consecución de sus metas.

También dedico este trabajo, de manera muy especial, a mi anciana y abnegada madre, Esperanza Palomino y al alma de mi padre David Castrejón, quienes a lo largo de mi vida han sabido inculcarme buenos valores y me han enseñado que, con perseverancia, gran dosis de voluntad y sólida determinación, se logran los propósitos.

A mi adorada esposa, por comprenderme y ser el soporte de mis decisiones para poder alcanzar mis metas.

AGRADECIMIENTO

Hago llegar mi eterna gratitud al Divino Creador, a todos mis profesores de la Escuela de Pos Grado, a mis compañeros de estudios, de trabajo, familiares y amigos que me apoyaron decidida y desinteresadamente para culminar con éxito mi maestría. Sin su apoyo constante seguramente me hubiese sido imposible conseguir mi meta, puesto que los grandes logros se consiguen gracias a la colaboración y el involucramiento de muchos actores.

También el agradecimiento especial a la Dra. Mónica Marina Estrada León, Directora General de la Escuela de Post grado de la UNC, al Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar, Director de la Sección de Educación de la Escuela de Pos Grado, y a mi Asesor de Tesis, el Dr. Elfer Miranda Valdivia, quienes me han orientado y brindado importantes sugerencias para mejorar la calidad del presente trabajo de investigación.

Por otro lado, y de manera especial, quiero agradecer a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca por el enorme esfuerzo desplegado para culminar con éxito mi maestría.

Por último, también quiero expresar mi agradecimiento al Gobierno Regional de Cajamarca por su acertada decisión de otorgar más de quinientas becas a profesores de las once provincias y de esta manera hacer realidad sus estudios de maestría.

CONTENIDO

Ítem	Página
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Formulación del problema	5
1.2.1. Problema general	5
1.3. Justificación de la investigación	6
1.3.1. Justificación Teórica	7
1.3.2. Justificación metodológica	8
1.3.3. Justificación práctica	8
1.4. Delimitación	9
1.5. Limitaciones	10
1.6. Línea de Investigación	11
Gestión Pedagógica y Calidad Educativa	11
1.7. Eje temático	11
Métodos didácticos innovadores aplicados a la educación	11
1.8. Objetivos de la investigación	11
CAPÍTULO II	12
MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes de la investigación	12
2.2. Bases teórico – Científicas	20
2.2.1. Enfoques teóricos que sustentan la metacognición	20
2.2.2. La metacognición	36
2.2.3. Procesos o momentos metacognitivos	41
2.2.4. La comprensión de textos	43
2.2.5. Enfoques que sustentan la comprensión de textos	43
2.2.6. El proceso de la lectura	52
2.2.7. Niveles de comprensión de textos	55

2.2.8. Fases de la metacomprensión lectora.....	63
2.3. Definición de Términos Básicos	67
CAPÍTULO III	71
MARCO METODOLÓGICO	71
3.1. Hipótesis de investigación.....	71
3.1.1. Hipótesis general	71
3.1.2. Hipótesis específicas	71
3.2. Variables.....	72
3.3. Matriz de Operacionalización de variables	72
3.4. Población y Muestra	74
3.5. Unidad de análisis.....	75
3.6. Tipo de investigación	75
3.7. Diseño de investigación.....	75
3.8. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos	76
3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	76
CAPÍTULO IV.....	77
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	77
4.1. Análisis descriptivo de resultados de los instrumentos de investigación.....	77
4.2. Análisis estadístico.....	94
4.2.1. Prueba de hipótesis.....	94
4.3. Análisis y discusión de resultados	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÉNDICES/ANEXOS.....	110

LISTA DE ILUSTRACIONES

Tablas	Página
Tabla 1. Resumen de porcentajes del pre y pos test sobre estrategias metacognitivas aplicados al cuarto grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.”	78
Tabla 2. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “A” de la I. E. “R.L.G.”	81
Tabla 3. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “B” de la I. E. “R.L.G.”.....	82
Tabla 4. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “C” de la I. E. “R.L.G.”.....	83
Tabla 5. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “D” de la I. E. “R.L.G.”	84
Tabla 6. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “E” de la I. E. “R.L.G.”	85
Tabla 7. Resumen de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 1 aplicadas al cuarto grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.”.....	86
Tabla 8. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “A” de la I. E. “R.L.G.”	88
Tabla 9. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “B” de la I. E. “R.L.G.”.....	89
Tabla 10. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “C” de la I. E. “R.L.G.”.....	90
Tabla 11. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “D” de la I. E. “R.L.G.”	91
Tabla 12. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “E” de la I. E. “R.L.G.”.....	92
Tabla 13. Resumen de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas al 4° grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.”.....	93

Gráficos

Gráfico 1. Resumen de porcentajes del pre test sobre estrategias metacognitivas aplicado a los estudiantes del 4° grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de la I. E. “R.L.G.”	78
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "A" de la I.E. "R.L.G."	81
Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de lectura 1 del 4° grado "B" de la I.E. "R.L.G."	82
Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "C" de la I.E. "R.L.G."	83
Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "D" de la I.E. "R.L.G."	84
Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "E" de la I.E. "R.L.G."	85
Gráfico 7. Resumen de porcentaje de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "A", “B”, “C”, “D” y “E” de la I.E. "R. L. G."	86
Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "A" de la I.E. "R.L.G."	88
Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "B" de la I.E. "R.L.G."	89
Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "C" de la I.E. "R.L.G."	90
Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "D" de la I.E. "R.L.G.”	91
Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "E" de la I.E. "R.L.G."	92
Gráfico 13. Resumen de porcentajes de estudiantes aprobados y desaprobados en el pre test de comprensión de textos 2 del 4° grado de la I.E. "R.L.G."	93

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

B.U.P.	:	Bachillerato Unificado Polivalente
Dr.	:	Doctor
ESCOLA	:	Escala de Conciencia Lectora
E.S.O.	:	Enseñanza Secundaria Obligatoria
G.E.	:	Grupo de Estudios
I.E.	:	Institución Educativa
LLECE	:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MNCL	:	Movilización Nacional para la Comprensión Lectora.
M.P.	:	Mapa de Progreso
OCDE	:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
Ox	:	Observación de la Variable 1
Oy	:	Observación de la Variable 2
P.L.	:	Plan Lector
PISA	:	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
R.A.	:	Rutas del Aprendizaje
R.L.G.	:	Rafael Loayza Guevara
S.N.C.	:	Sistema Nervioso Central

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado Influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. “Rafael Loayza Guevara”, Cajamarca - 2014, tiene como propósito determinar la influencia que existe entre la aplicación de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión de textos escritos. La hipótesis general de este estudio es que existe una influencia directa y altamente significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos escritos. El estudio se sustenta en tres teorías: la Epistemología Genética de Piaget, la Teoría Histórico Cultural de Vigotsky y el Procesamiento de Información de Robert Gagné; además, en tres enfoques de comprensión lectora: La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional. La metodología utilizada fue la cuantitativa; tipo de investigación, experimental con diseño pre experimental; con un Grupo de Estudios de 151 estudiantes y los instrumentos aplicados para la obtención de datos fueron el pre y pos test. Al final de la investigación se determinó que la aplicación de estrategias metacognitivas tiene una influencia altamente significativa en el mejoramiento de la comprensión de textos escritos, puesto que en los niveles literal, inferencial y crítico hubo una mejora de 47.05 %, 34, 75 % y 53,86% respectivamente.

Los resultados de la investigación demuestran que los objetivos se han cumplido y que la hipótesis ha sido confirmada.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, metacognición, comprensión de textos.

ABSTRACT

This research work entitled Metacognitive Strategies and their relation with comprehension of written texts has as purpose to determine the relation that there are between the application of metacognitive strategies and comprehension levels. The hypothesis of this study is that there is a direct and significant relation between metacognitive strategies and the comprehension of written texts. To defend the study were considered principally three theories that are intimately related to our investigation: The genetic epistemology of Piaget, The Cultural historical theory of Vigotsky and the information processing of Robert Gagne; to this is added the important work about metacognition by Flavell and three approaches about reading comprehension. On the other hand, the methodology used was the quantitative, type of research descriptive – correlational; with non-experimental design – transverse. With a study group of 151 students and the instruments applied for data collection was pre test and pos test. Finally, the results of the research showed that there is a direct and significant relation between the metacognitive strategies and the comprehension of written texts.

Keywords: metacognitive strategies, metacognition, genetic epistemology, Word comprensión, awareness

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado “Influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. “Rafael Loayza Guevara” se ha realizado debido a que el bajo nivel de rendimiento en cuanto a comprensión de textos escritos, hasta el momento no ha sido superado, a pesar de varios intentos y cambios en la políticas educativas que han experimentado los gobiernos de turno implementando estrategias como el Plan Lector (2006), en el año 2011 se implementó la Movilización Nacional para la Comprensión Lectora (MNCL) y desde el año 2013 se están implementando las Rutas del Aprendizaje. Estos han significado un pequeño avance, pero en general no se han obtenido los resultados que se esperaba, como se muestra en los resultados obtenidos en las pruebas PISA y en los resultados de la ECE; esto se debe posiblemente a muchos factores: desmotivación docente, deficientes programas de sensibilización y capacitación, mal equipamiento de bibliotecas escolares, surgimiento de muchos distractores electrónicos, etc. A todo ello se suma la escasa aplicación de estrategias metacognitivas en la realización de la tarea de comprensión de textos escritos, por parte de maestros y estudiantes. Esto se debe muchas veces al desconocimiento de la estrategia y muchas otras, a la indiferencia de los profesores, pues la observación y la experiencia docente en las prácticas educativas realizadas en la Institución Educativa antes mencionada han demostrado que los estudiantes no son advertidos por sus maestros de la importancia que tiene la reflexión y la aplicación de estrategias metacognitivas en el proceso que implica los niveles de comprensión de textos escritos. Este hecho nos conduce a la urgente necesidad de considerar a la metacognición; es decir, al conocimiento del conocimiento, como guía de acción

imprescindible para hacer realidad la presente investigación. En tal sentido, el estudio se lleva a cabo con la finalidad de demostrar que un buen reforzamiento en estrategias metacognitivas, trabajadas en los diferentes niveles de comprensión de textos, ayudará significativamente a superar las enormes falencias que tienen los estudiantes para comprender lo que leen.

El objetivo general que se ha planteado para la realización del presente trabajo es determinar la influencia que existe entre la aplicación de estrategias metacognitivas y la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014. Como objetivos específicos se ha propuesto determinar la influencia que existe entre la aplicación de estrategias metacognitivas y la comprensión de textos los niveles literal, inferencial y crítico.

La hipótesis general que se ha planteado para ello es que la aplicación de estrategias metacognitivas influye de forma directa y altamente significativa en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

Para llevar a cabo la investigación se empleó el diseño pre experimental de pre prueba – pos prueba, con un grupo de estudios de 151 estudiantes varones y para ello se emplearon como instrumentos de recolección de datos un pre test, un pos test, para determinar las estrategias metacognitivas que emplean; y una prueba de entrada y una de salida, para determinar el nivel de rendimiento en cuanto a comprensión de textos escritos.

El trabajo se ha dividido en cuatro capítulos: El capítulo I se titula El problema de investigación, en él se incluye el planteamiento del problema, su formulación, justificación, delimitación, limitaciones y los objetivos. El capítulo II se titula Marco Teórico, en el cual se han considerado los Antecedentes de la Investigación, las Bases teórico-científicas, en esta parte se han tomado en cuenta teorías importantes como la Epistemología Genética de Piaget, el enfoque histórico cultural de Vigotsky y el Procesamiento de la Información de Robert Gagné, los mismos que están íntimamente ligados a nuestro trabajo de investigación. El capítulo III corresponde al Marco Metodológico, en el cual se ha considerado las Hipótesis de investigación, Variables, Población y Muestra, Unidad de Análisis, Tipo, Diseño e Instrumentos de Investigación. Por último, en el capítulo IV titulado Resultados y Discusión, se ha hecho un análisis descriptivo y estadístico y se finaliza con la discusión de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

a) Caracterización de la situación actual.

Al observar y vivenciar la realidad en que se desarrolla el proceso educativo y específicamente el trabajo en los niveles de comprensión de textos, en la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara”, se pudo percibir algunos síntomas que evidencian la causa de los problemas. Uno de esos síntomas es la escasa aplicación de estrategias metacognitivas por parte de los docentes al trabajar la comprensión de textos con sus estudiantes. Esto ha generado serias dificultades en lo que concierne principalmente a los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. El escaso dominio de estos niveles de comprensión ocasiona un bajo nivel de rendimiento académico en todas las áreas de estudio. Esto se evidencia en las actas de evaluación final, donde se observa altos índices de desaprobación y, últimamente, en los malos resultados obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes.

b) Causas de la situación problemática

Una de las causas fundamentales es que los docentes de la institución antes mencionada, durante las sesiones de aprendizaje, no aplican estrategias metacognitivas, algunos de ellos por desconocimiento y otros por indiferencia.

Por otro lado, cuando se trabaja la comprensión de textos, se incide muy poco en el trabajo crítico e inferencial que deben realizar los estudiantes y se prioriza el nivel literal. Esto sumado a los pocos hábitos de lectura y a las serias deficiencias en la formulación de preguntas de comprensión, han traído como consecuencia poco entrenamiento para lograr la comprensión de lo que se lee, generando de esta manera un alto índice de desaprobación en las diferentes áreas y formando estudiantes poco reflexivos, limitadamente creativos y con escasa autonomía para desenvolverse en su entorno social.

c) Propuesta para superar el problema

Ante esta situación, y al trabajar los niveles de comprensión de textos con los estudiantes de la Institución en mención, se propone brindar mayor énfasis a la aplicación de estrategias metacognitivas, esto conllevará a elevar los niveles de comprensión, a un mejor rendimiento académico en las diferentes áreas y a la formación de estudiantes con mayor creatividad, criticidad y autonomía.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la influencia que ejerce la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. “Rafael Loayza Guevara” – 2014?

1.3. Justificación de la investigación

Realizar una investigación sobre la influencia que existe entre estrategias metacognitivas y niveles de comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. “Rafael Loayza Guevara” fue urgente y de vital importancia. Si bien es cierto que en otros ámbitos educativos se hicieron estudios relacionados con este tema, la mayoría de ellos estuvieron dirigidos al rendimiento académico en general y muy pocos trabajos se orientaron específicamente a los niveles de comprensión de textos, que son la base para lograr un buen rendimiento en todas las áreas de estudio.

En las últimas décadas se ha venido enseñando estrategias generales de estudio como el subrayado, sumillado, la esquematización, etc., las mismas han servido a los estudiantes para comprender variados textos y temas en las diferentes asignaturas, pero estas estrategias no han sido suficientemente trascendentes o eficaces en cuanto a resultados, debido a la falta de reflexión sobre sus procesos por parte de los estudiantes. Consecuencia de ello es el nivel paupérrimo que aún se tiene en comprensión de lectura como lo demuestran los resultados obtenidos en diferentes competencias internacionales. Autoridades educativas, tecnólogos y maestros, muchas veces se han mostrado resistentes en cuanto al cambio de estrategias para superar las deficiencias y se han estancado aplicando fórmulas desfasadas y que no están acorde ni con los intereses de los estudiantes ni con los cambios que ha experimentado la sociedad. Ejemplo de ello es que muchos profesores continúan promoviendo el aprendizaje repetitivo, memorístico y las exposiciones intrascendentes durante las sesiones de aprendizaje, los mismos que no cobran significado alguno ni son útiles para los estudiantes.

Por otro lado, las evaluaciones realizadas en el ámbito internacional como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE - 2003), que impulsó el primer estudio internacional comparado en lenguaje, matemática y factores asociados en trece países, determinaron que nuestros estudiantes tienen problemas muy serios de “Comprensión Lectora”. Lo mismo confirman los informes PISA que, desde el 2000, se llevan a cabo cada tres años por la OCDE, la misma que se encarga de la realización de pruebas a estudiantes de 15 años. Los resultados de estas evaluaciones nos ubican entre los últimos lugares en matemáticas, comunicación integral y ciencias en el ámbito internacional, aunque en los dos últimos años se ha visto una leve mejoría, pero todavía estamos muy lejos de alcanzar los estándares internacionales. Los resultados de la ECE del año 2015, aplicado al segundo grado de educación secundaria en la IE “Rafael Loayza Guevara” también corroborar el deficiente logro obtenido en comprensión de textos escritos, pues el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el nivel de inicio y previo al inicio.

1.3.1. Justificación Teórica

Esta investigación se sustenta y busca afianzar los enfoques teóricos constructivistas que se manejan actualmente en cuanto a la aplicación de estrategias con los estudiantes de las instituciones educativas. Los resultados obtenidos permitirán complementar y corroborar las conclusiones a las que han llegado dichas teorías, principalmente la Teoría Genética de Piaget, el Enfoque histórico Cultural de Vigotsky y el Enfoque Sistémico de Gagné, que si bien es

cierto hablan del aprendizaje en general, pero también se pueden aplicar específicamente a la comprensión de textos escritos.

1.3.2. Justificación metodológica

La metodología empleada y los instrumentos utilizados para realizar la presente investigación, como son el pre y pos test para la variable de estrategias metacognitivas y una prueba de entrada y una de salida para la variable de comprensión de textos escritos, aparte de su utilidad para la consecución de los objetivos y la comprobación de la hipótesis que se plantea, se convertirán en un referente para otros profesionales en educación o en psicología que se propongan trabajar la metacognición.

1.3.3. Justificación práctica

A nivel práctico, esta investigación viene a representar una oportunidad importante para las instituciones educativas, pues ayudará a superar, en gran medida, el bajo nivel de comprensión de textos escritos de los estudiantes. Los aportes de este trabajo, se encuentran en el hecho de que, a través de su ejecución, se abren las posibilidades para mejorar el rendimiento académico en todos los grados y áreas de estudio, en corto plazo y no solamente en los estudiantes donde se realiza la investigación, sino en los estudiantes de todas las regiones del Perú que tienen características similares. Sin una buena comprensión de textos, difícilmente habrá un óptimo rendimiento académico; por lo tanto, la comprensión se convierte en un eje vertebrador e imprescindible para el logro destacado de los aprendizajes.

En tal sentido, esta investigación será de especial utilidad no solamente para los profesores del área de comunicación, sino para todos los actores de la educación, puesto que servirá para superar los bajos niveles de comprensión de textos de los estudiantes de todas las regiones del país.

1.4. Delimitación

1.4.1. Espacial. La investigación se realizó en el ámbito de la provincia y UGEL de Cajamarca, específicamente en la I.E. “R.L.G.”, Cuarto Grado de educación secundaria, secciones “A”, “B”, “C”, “D” y “E”

1.4.2. Temporal. El periodo de investigación comprendió entre diciembre del 2013 y octubre del 2014.

1.4.3. Científica. Desde el punto de vista científico, la presente investigación ha llegado a importantes resultados y esto está ocasionando un gran impacto en la institución donde se realizó el estudio.

1.4.4. Social. La investigación se llevó a cabo con estudiantes que cursan el cuarto grado de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.” Se trata de estudiantes que mayoritariamente viven en los alrededores de la ciudad y en la zona rural. Ellos tienen muchas características en común: conformismo, poco perseverantes, con dificultades para comprender lo que leen, bajo nivel de rendimiento académico, sin proyecto de vida,

dedicados a realizar trabajos eventuales en sus momentos libres, pertenecen a familias disfuncionales, y en general con marcados problemas socioeconómicos.

1.5. Limitaciones

Una de las grandes limitaciones de la investigación es el poco tiempo asignado para su ejecución, esto debido a las condiciones contractuales de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca y el Gobierno Regional, quien es el que financia en gran medida los estudios y la investigación.

Otra de las limitaciones de la investigación es que algunos estudiantes no respondieron con seriedad y veracidad el pre test y el pos test sobre el empleo de estrategias metacognitivas durante su proceso de lectura. Esto trajo como consecuencia que no se haya podido extraer datos con total objetividad, trayendo como consecuencia la inducción a cierto margen de error.

Una tercera limitación es de carácter bibliográfico: acceso restringido a las bibliotecas en las universidades particulares puesto que en ellas se ha hecho más investigación sobre el tema. La existencia de libros y materiales de consultas es abundante en Internet, pero sumamente restringida, todos los investigadores no tenemos opción para entrar a consultar estos textos. Por otro lado, difícilmente en el Perú encontramos información de primera fuente, en tal sentido hay que importar bibliografía, situación que es difícil por razones económicas, a esto se suma el hecho de que la producción intelectual más importante se encuentran en inglés, aspecto que es una enorme limitante para los investigadores que no manejamos este idioma.

1.6. Línea de Investigación

Gestión Pedagógica y Calidad Educativa

1.7. Eje temático

Métodos didácticos innovadores aplicados a la educación.

1.8. Objetivos de la investigación

1.8.1. Objetivo General

Determinar la influencia que ejerce la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

1.8.2. Objetivos Específicos

- a) Determinar la influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el nivel literal, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE “Rafael Loayza Guevara”
- b) Determinar la influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el nivel inferencial, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE “Rafael Loayza Guevara”
- c) Determinar la influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el nivel crítico, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE “Rafael Loayza Guevara”

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.

Hay diversos estudios, tanto en el contexto nacional como internacional, que se han realizado sobre la metacognición y su influencia en el proceso educativo y específicamente en comprensión lectora. La mayoría de ellos han demostrado que esta influencia es altamente positiva, pues conduce a mejorar la capacidad de comprensión y rendimiento académico de los estudiantes.

Heit (2011), en su tesis de Licenciatura en Psicología: Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura de Lengua y Literatura, concluye:

- a) “Los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura de “Lengua y Literatura”.

- b) “Las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa en el incremento de la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura”.

El mismo investigador en una de sus recomendaciones manifiesta que en la actualidad no se cuenta con nuevos instrumentos que nos permiten conocer el

nivel metacognitivo de los estudiantes mientras realizan una tarea de lectura. Sería muy importante utilizar escalas que midan la metacognición procedimentalmente. De toda su investigación, se resalta el valor de incorporar a nuestra enseñanza la metacognición como recurso didáctico imprescindible. Es una ardua tarea por desarrollar, compartida por maestros y estudiantes: hay que aprender a leer, hay que aprender a enseñar a leer.

Jiménez (2004) en su Tesis Doctoral: *Metacognición y Comprensión de la Lectura: Evaluación de los Componentes Estratégicos (procesos y variables)* mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA), llega a conclusiones muy interesantes: “La conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes. Así, esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria semántica y la procedimental, y es, pedagógicamente hablando, la base del “aprender a aprender” y el comprender”.

Hernández (1989), en su tesis de pregrado: *Evaluación de la efectividad de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el mejoramiento del nivel de comprensión lectora*, obtiene los siguientes resultados y conclusiones: Se puede decir que aumentó significativamente las respuestas correctas a partir de la lectura de un cuento dado, al igual que también varió la comprensión con referencia a los resultados antes de la aplicación del entrenamiento. En este sentido, las estrategias cognitivas son eficientes para mejorar la comprensión lectora; la estrategia de imagen visual fue la más accesible; la estrategia de cuestionamiento generó cierta dificultad, pero fue la más significativa para incrementar la comprensión; el entrenamiento metacognitivo requiere de mayor

dedicación y el éxito del programa se valida cuando se dedica mayor tiempo y mayores estrategias, controlando aún más los factores ambientales.

Martínez (1996), En su tesis de pregrado: Estrategias cognitivas en el desarrollo de destrezas y habilidades de comprensión lectora, lectura crítica y lectura creativa en textos literarios llega a resultados y conclusiones contundentes: Se evidenció que el número de alumnos dificulta el control de actividades, aumenta el dominio de las destrezas lectores, se promueve el comprender, criticar y recrear obras literarias clásicas, aprecian y disfrutan de obras literarias leídas, el uso de estrategias cognitivas desarrolló destrezas de lectura comprensiva, lectura crítica y lectura creativa, se demostró el dominio del léxico y las calificaciones observadas fueron de veinte puntos para la lectura creativa, de dieciocho para lectura crítica y de dieciséis para lectura comprensiva.

Por su parte Bara (2001), en su tesis doctoral titulada “Estrategias metacognitivas y de Aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad”, llega a las conclusiones siguientes:

“Las estrategias metacognitivas no deben enseñarse separadamente de los contenidos, es más, deben integrarse en los contenidos habituales y ser evaluadas consiguientemente”.

“Además debe tenerse en cuenta para la puesta en marcha de un curso de estrategias metacognitivas la duración. Parece claro que un programa de aplicación breve en el mejor de los casos puede apuntar tendencias más que confirmar cambios”.

Velandia (2010), en su tesis de post grado titulada: *La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*”, llega a la siguiente conclusión: “En un sentido más general, el estudio sobre la metacognición es una oportunidad para mejorar todas aquellas capacidades cognitivas deficientes, asumiendo los propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas”. Esta reflexión concluye con las palabras de Burón (1997). “Hay que enseñar a cuestionar, cuestionando; a reflexionar, reflexionando y finalmente a comprender, comprendiendo”.

Paris y Winograd (1990), en su artículo científico *Cómo” la metacognición puede promover el aprendizaje académico y la instrucción. Medidas de pensar y de instrucción cognitiva*”, concluyen en lo siguiente: “El mensaje central es que los estudiantes puedan realzar su aprendizaje llegando a tener conciencia de su propio pensamiento cuando leen, escriben y resuelven problemas”.

Por su parte Burón (1993), en su artículo *“Cómo aprender metacognitivamente”* llega a una contundente conclusión: “Si se pretende que el alumno aprenda a aprender, el método didáctico debe ser metacognitivo, mediante instrucción metacognitiva”. Esto demuestra que el empleo de estrategias metacognitivas, unidas a otros factores favorables para la realización

de la lectura, son determinantes para que los estudiantes comprendan significativamente lo que leen.

Ghaith y Obeid (2004), en su artículo científico “La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado” diseñaron programas centrados en la enseñanza de estrategias para pensar en voz alta, con el fin de lograr comprensiones lectoras de alto orden. Para tal fin, plantearon instrucciones para la aplicación de esta estrategia que incluyeron la predicción, imaginación, comparación e identificación de problemas, entre otras. Los resultados mostraron una relación significativa entre el pensar en voz alta y la comprensión lectora, en general, y en comprensión crítica e interpretativa. Una posible explicación que dan los autores a estos resultados es que la estrategia de pensar en voz alta “promueve las habilidades de reflexión sobre su comprensión, por lo que mejoran la comprensión de aspectos de la lectura que requieren reflexión y monitoreo del propio aprendizaje”.

Puente (s/f), en su estudio titulado “Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura”, concluye en lo siguiente: Una de las formas de instrucción que mayor apoyo ha obtenido entre los educadores es el entrenamiento estratégico. En particular cabe destacar las estrategias explícitas y los programas metacognitivos de comprensión de lectura.

El mismo autor manifiesta que además de entrenamiento estratégico es muy conveniente incluir en la instrucción otros aspectos olvidados o no suficientemente considerados. Por ejemplo, una buena recomendación es incluir aspectos teóricos, como los fundamentos de la metacognición, la importancia de

esta en el aprendizaje y la consideración de efectos paradigmáticos que demuestren su eficacia.

Otro antecedente respecto al aporte positivo de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora nos brinda Brown (1984) en su estudio sobre “Técnicas de reciprocidad en comprensión y desarrollo de actividades de monitoreo” al demostrar que los estudiantes que aprendían a emplear cuatro estrategias como: resumir periódicamente, hacerse uno mismo preguntas sobre el contenido de lo leído hasta determinado punto, aclarar las confusiones que puedan presentarse en el texto o en la interpretación que uno hace del mismo, y hacer predicciones sobre el contenido, mostraron una mejora radical en la calidad de las preguntas formuladas por los alumnos, un incremento significativo en las puntuaciones de la comprensión de lo leído, y se observó una transferencia notable de la habilidad para resumir, predecir las preguntas del profesor y detectar errores.

Escanero (2013), en su investigación titulada “Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología” expresa que “La construcción del conocimiento pasa por la relación de nuevas informaciones e ideas con el estilo cognitivo de cada estudiante en particular. (...). Se considera, por tanto, que la evaluación de los estilos de aprendizaje y de la metacognición puede ser un buen instrumento de trabajo, al inicio de cada titulación o formación, para optimizar el tipo de interacciones académicas que se mantienen entre estudiantes y profesores”.

Osses (2008) en un artículo titulado “metacognición: un camino para aprender a aprender”, y a manera de conclusión manifiesta lo siguiente:

Es posible afirmar que la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un "aprender a aprender".

- a) A fin de potenciar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

- b) En esta dirección, es preciso destacar el papel decisivo que juegan los profesores en el proceso. En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes. Esta reflexión sobre su propio quehacer educativo es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de una manera eficaz sus estrategias de enseñanza, y puedan aproximarse al objetivo de "enseñar a aprender" a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a "aprender a aprender" y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianidad de su vida.

Santiváñez (2013), en su tesis de post grado: Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo- 2011, llega a importantes conclusiones:

- a) Se ha demostrado con un nivel de significancia del 5% que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora han influido favorable y significativamente en el rendimiento académico en el área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo en el 2011.
- b) Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora han influido favorable y significativamente en la Expresión y comprensión oral del área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo en el 2011.
- c) Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora han influido favorable y significativamente en la Comprensión de textos del área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo en el 2011.
- d) Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora han influido favorable y significativamente en la Producción de textos del área de Comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Isabel”- Huancayo en el 2011.

2.2. Bases teórico – Científicas

2.2.1. Enfoques teóricos que sustentan la metacognición

Con el propósito de que el presente trabajo de investigación titulado Influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos tenga sustento científico, se ha tomado como base algunas teorías constructivistas como son la Epistemología Genética de Jean Piaget, la Teoría Sociocultural de Vigotsky y, por otro lado, el Modelo de Procesamiento de la Información, las mismas que tratan de explicar con mucha solidez aspectos íntimamente ligados a las estrategias metacognitivas.

A) Epistemología Genética de Piaget

Explícitamente en las obras de Piaget no se hace referencia al concepto de metacognición, pero se puede deducir que el autor la aborda cuando explica cómo y por qué se construye el conocimiento, para ello plantea principalmente tres conceptos: toma de conciencia, abstracción y autorregulación. Estos conceptos se relacionan directamente con la reflexión y el monitoreo que se propone en presente trabajo de investigación.

Respecto al primer concepto manifiesta que la toma de conciencia procede de la periferia al centro; es decir, parte de los resultados de la acción para remontarse a su mecanismo interno (Piaget, 1975). Esto se refiere a un proceso de interiorización a partir de la acción. La toma de conciencia (metacognición) es un proceso

de conceptualización de aquello que ya está adquirido en el plano de la acción. La acción implica saber hacer y esto en los niños se evidencia en pequeños logros que alcanzan como por ejemplo anudarse los zapatos, servirse un vaso con agua, etc.; sin embargo, los pequeños difícilmente pueden explicar qué o cómo hicieron para resolver estas situaciones problemáticas; es decir, no saben explicar el motivo, la finalidad ni el procedimiento que realizaron para lograr lo que se proponen. En otras palabras, las estrategias empleadas para resolver un problema determinado o para alcanzar un objetivo específico, se encuentran en el plano de la acción; en este punto se puede resolver el problema o alcanzar el objetivo, pero no se sabe cómo se hizo, significa que no se es consciente de ello.

En la medida que avanza la edad del niño, este se vuelve susceptible de un principio de reflexión, entendida en términos de metacognición, puesto que, como veremos más adelante, la metacognición no es otra cosa que la toma de conciencia de las acciones que se realiza. En vez de las conductas impulsivas de la primera infancia, acompañadas de una creencia inmediata y un egocentrismo intelectual, el niño, a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esa difícil conducta de reflexión, (Piaget, 1991). Cuando se realiza la comprensión de textos escritos, es imprescindible que el estudiante piense y reflexione en lo que está haciendo, de esa manera tomará conciencia de todas las actividades que va realizando durante el proceso de lectura y podrá obtener mejores resultados.

En cuanto al segundo concepto referido al proceso de abstracción el propio psicólogo alemán sostiene que le permite al individuo extraer determinadas características de los objetos (abstracción empírica) o propias de las acciones (abstracción reflexionante), reorganizarlas y aplicarlas a nuevas situaciones, (Piaget, 1975). Mediante este proceso se puede acceder a conocimientos más elaborados y reflexivos y, lo que es más importante aún, esos conocimientos se pueden aplicar a nuestra vida diaria en diversas circunstancias. Lo mismo pasa cuando el estudiante abstrae información implícita de un texto, esta información cobra mayor significatividad cuando le sirve para solucionar algún problema de su vida cotidiana.

En lo referente al tercer punto, Piaget dice que el equilibrio psicológico no es entendido como si se tratara de una balanza de fuerzas en un estado de reposo, sino que lo define por la compensación debida a las actividades que el sujeto hace como respuesta a las perturbaciones del exterior, (Piaget, 1991). La comparación que hace Piaget es sumamente clara, puesto que no se trata de cuestiones materiales sino más bien psicológicas, en las cuales para que haya autorregulación o se logre el equilibrio, el individuo tiene que estar en actividad permanente, puesto que las interferencias o perturbaciones del medio natural y social son continuas y abrumadoras. No puede haber pasividad del sujeto ante una extrema dinamicidad del medio en que se desenvuelve. Esto nos

lleva a concluir que: a mayor perturbación del medio social y natural, mayor actividad del sujeto, solo así se logra el equilibrio.

Al respecto también refiere que los procesos de autorregulación o equilibración, en forma general, son compensaciones activas que el sujeto realiza ante perturbaciones cognoscitivas que provienen del entorno, (Piaget, 1975). La autorregulación de la que nos habla Piaget está relacionada a la segunda dimensión del presente trabajo como es el control y monitoreo que el propio estudiante debe realizar durante su proceso de lectura. En la medida que el estudiante va monitoreando (autorregulando) su aprendizaje se va dando cuenta de todo lo que va realizando; es decir, es consciente de lo que hace y esto le permite fijar mejor los aprendizajes.

Para hacerlo consciente es necesario reorganizar o construir nuevos esquemas en el plano de la conceptualización, de tal manera que cuando hablamos de la metacognición lo estamos haciendo en el plano de la conceptualización y en el de las abstracciones reflexionantes y esto es lo que permite reflexionar sobre lo que se ha hecho, sobre el conocimiento que se tiene y realizar la autorregulación consciente. Esto es lo que se sugiere realizar durante todo el proceso de la lectura; es decir, el estudiante al reflexionar y tomar conciencia sobre lo que lee, estará haciendo metacognición, por lo tanto, logrará una mejor comprensión.

Por otra parte, al iniciarse la etapa de las operaciones formales, aproximadamente entre los once o doce años de edad, el individuo se desliga un tanto de lo real y es susceptible de trazar a su antojo reflexiones y teorías. Surge un despegue de la imaginación. Esta es una de las novedades esenciales que surge en la adolescencia a diferencia de la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea, (Piaget, 1991). Significa que esta etapa, que es la edad en que nuestros estudiantes ingresan a la educación secundaria, otorga al adolescente un pensamiento, una imaginación y un poder totalmente novedoso, que ellos deben saber y tratar equilibrar, mediante la autorregulación, con el contexto real en el cual se desarrollan.

El poder alcanzado en la adolescencia es egocéntrico, posteriormente se va encontrando el equilibrio. Al respecto Piaget sostiene que también hay un egocentrismo, pero un egocentrismo intelectual, comparable al que se da durante la lactancia, que asimila el universo a su actividad corporal: y también al de la primera infancia, que asimila las cosas al pensamiento naciente como por ejemplo el juego simbólico. El egocentrismo alcanzado durante las operaciones formales se manifiesta en la firme creencia que tiene el adolescente en el infinito poder de la reflexión, esta es la edad metafísica por excelencia: El yo del adolescente es lo suficientemente fuerte como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande para reincorporárselo, (Piaget, 1991).

El egocentrismo metafísico de la adolescencia encuentra paulatinamente su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad: El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino preceder e interpretar a la experiencia.

En lo que respecta al proceso de construcción del conocimiento se dice que es interno e individual, y se encuentra basado en la equilibración, donde el medio interviene para facilitar o dificultar esta empresa, y la mediación social no resulta en este sentido determinante. Según la teoría de la equilibración de Piaget, los progresos cognoscitivos tienen lugar gracias a procesos de equilibración. El organismo en su interacción con el entorno se ve afectado por desequilibrios que tiene que solucionar. A la búsqueda del equilibrio se le denomina equilibración. El aprendizaje en este contexto se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o lo que es lo mismo un conflicto cognitivo. El equilibrio se logra partiendo de dos procesos de adaptación al entorno: la asimilación y la acomodación (Piaget, 1970). Cuando a un estudiante por ejemplo se le presenta el título de un texto, luego se le pregunta de qué trata o quiénes son los personajes que intervienen en ese texto, se genera en él un desequilibrio, por lo tanto, se logra despertar el conflicto cognitivo, y en la medida que lee va comprobando si sus predicciones fueron acertadas o no, podrá entender mejor el texto. El hacer predicciones está íntimamente ligado con la metacognición y el aprendizaje significativo.

B) Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky

Histórica y científicamente, el Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky constituye una de las fuentes más importantes para las investigaciones sobre los procesos metacognitivos en la psicología contemporánea. Al estudiar los procesos de las funciones superiores en los niños Vygotsky llega a una sorprendente conclusión:

“Toda forma de comportamiento aparece de manera colectiva del mismo, como forma interpsicológica, como un procedimiento externo de comportamiento. No nos damos cuenta de este hecho porque su cotidianeidad nos ciega. Uno de los ejemplos más claros lo constituye el lenguaje. Al principio, es un medio de enlace entre el niño y quienes le rodean, pero en el momento en que el niño comienza a hablar, puede considerarse como la trasposición de la forma colectiva de comportamiento a la práctica del comportamiento individual”, (Vigotsky, 1960, p. 59)

El autor establece que cualquier función aparece en dos planos distintos: primero en el social y luego en el psicológico individual. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y luego aparece en el niño como una categoría intrapsicológica. El niño pasa de la regulación por los demás a la autorregulación de sus actividades y la autorregulación es una de las estrategias metacognitivas que se plantea trabajar durante el proceso de la lectura y está considerada como la segunda dimensión. Uno de los procesos involucrados en lo anterior, es la internalización vista

no como una incorporación simple y pasiva de la actividad externa, sino como un proceso de reconstrucción y transformación activa, por parte del sujeto, de esa misma actividad. Para ello el lenguaje juega un papel fundamental y determinante puesto que no sólo es un medio que sirve para comprender a los demás, sino también para la comprensión de sí mismo.

Por otro lado, el mismo autor, manifiesta que la experiencia individual se forma y organiza en función de la organización de los diferentes elementos en el medio. El medio (específicamente el medio social en el caso del hombre, porque para el hombre de hoy incluso el medio natural solo puede ser parte del medio social y no puede haber nexo alguno fuera de las relaciones sociales) lleva implícito en sí, en su organización, las condiciones que conforman toda nuestra experiencia. Para el psicólogo ruso el medio social es mucho más amplio que el medio natural y nada sucede fuera de las relaciones sociales. Concibe al mundo como una unidad dinámica; por lo tanto, este medio es determinante en la formación, la experiencia y desarrollo de la conciencia del individuo (Vigotsky, 1960, p.144). De aquí se deduce que la naturaleza del individuo no es la soledad ni el aislamiento, no habría desarrollo de esa forma, por el contrario, estamos en constante interrelación y en un juego dinámico permanente y en función de ese dinamismo vamos aprendiendo y desarrollando nuestra inteligencia interpersonal e intrapersonal, de igual modo, en función de ese dinamismo realizamos el proceso de la lectura, la misma que contribuye al

desarrollo socioemocional del hombre. En otros términos, el significado procede del contexto social y debe ser asimilado por cada individuo en particular. El aprendizaje va del exterior al interior del sujeto. De forma que la adquisición del conocimiento parte del intercambio social, seguidamente se internalizarse en el propio individuo.

El enfoque histórico cultural prioriza el estudio de la conciencia y, es más, no puede prescindir del estudio de la conciencia. El principal impulsor de esta teoría, Lev Vigotsky, al respecto manifiesta que el sujeto siempre piensa para sí mismo y eso influye en su forma de comportarse. El cambio repentino de pensamiento durante la prueba, repercute siempre en el comportamiento de la persona sometida a ella (Vigotsky, 1960).

Las acciones del individuo son el fiel reflejo de lo que piensa, antes de ejecutar alguna acción, primero lo proyecta en su cerebro, es decir es consciente de lo que va a realizar, se traza un objetivo, y esto lo diferencia y pone en ventaja respecto a los demás animales. El hombre proyecta un ideal de su acción; es decir, lo que quiere realizar ya lo tiene en mente y se mantiene consciente durante todo el proceso de realización (a esta actividad mental se le denomina metacognición y es lo que se debe realizar antes, durante y después de la lectura). Para sostener su teoría, el propio Vigotsky propone un ejemplo muy aleccionador:

“Una araña ejecuta operaciones que asemejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los paneles de las abejas podría avergonzar a más de un maestro de obras. Pero hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado, que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal. El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad. La voluntad es la que lleva a descubrir la esencia de la propia conciencia: pensar y hacer, son dos reacciones que se mueven en base a motivaciones” (Vigotsky, 1960).

Por otro lado, el propio Vigotsky afirma que la psicología en general debe plantear y dar solución al problema de la conciencia en el sentido de considerarla como interacción, reflexión y excitación recíproca en los diferentes sistemas de reflejos. La conciencia es un aparato de respuesta, siempre es un eco que refleja del interior del hombre. "Los actos del conocimiento también transcurren conscientemente y la psicología distingue claramente en ellos dos fases: los actos del conocimiento en sí y la conciencia de los mismos” (Vigotsky, 1960, p.49). Significa que cualquier acción que emprende el individuo lo hace con pleno conocimiento de causa y

efecto, por lo tanto, es consciente de lo que realiza, como se mostró en el párrafo anterior cuando se hizo la comparación entre el accionar de la araña, las abejas y un maestro de obra. Este último primero piensa, tiene una imagen mental de lo que va a realizar y un propósito sustentado en el raciocinio, luego actúa; a diferencia de la araña y las abejas que lo realizan llevadas por el instinto de supervivencia.

En el individuo existe un grupo de reflejos identificables, se trata de respuestas a provocaciones, a los que Vigotsky llama excitantes, que provienen de la naturaleza y también de aquellos que pueden ser creados por el propio hombre. Para ejemplificar a los excitantes manifiesta lo siguiente:

La palabra escuchada es un excitante, la pronunciada, un reflejo que crea ese mismo excitante. Aquí el reflejo es reversible porque el excitante puede convertirse en reacción y viceversa. Estos reflejos reversibles, que crean la base del comportamiento social, sirven de coordinación colectiva del comportamiento. De entre toda la masa de excitantes, hay un grupo que a mi juicio se destaca con claridad: el de los excitantes sociales, que provienen de las personas. Es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia... El lenguaje es, por un lado, un sistema de reflejos de contacto y relación social, y por otro, preferentemente un sistema de reflejos de la conciencia; es decir, un aparato de reflejo de otros sistemas (Vigotsky, 1960).

Los excitantes al que hace alusión el autor determinan el comportamiento de los individuos en la inmensa telaraña de relaciones sociales que se establecen mediante la multiplicidad de formas de comunicación y es lo que a cada uno lo hace diferente a los demás. El lenguaje por lo tanto no es solamente un medio para conocer y comprender a los demás sino también para comprenderse y conocerse a sí mismo, y al conocimiento de sí mismo se denomina autoconciencia.

Al respecto, Vigotsky manifiesta: He logrado obtener experimentalmente fenómenos análogos en una niña que estoy observando. Cualquiera de nosotros los conoce de las observaciones cotidianas. El propio niño comienza a ordenarse a sí mismo: «Una, dos, tres», como antes ordenaban los adultos. Y a continuación él mismo cumple su orden. Durante el proceso de desarrollo psicológico surge, por consiguiente, la fusión de determinadas funciones que al principio se hallaban en dos personas (Vigotsky, 1960). Como se puede notar en el ejemplo, las funciones psíquicas tienen un origen social, el aprendizaje comienza en las relaciones e interrelaciones con los demás individuos, luego se va individualizando, pero siempre enmarcado en un determinado medio natural y principalmente social. De todo esto Vigotsky desprende una primera e importantísima conclusión.

Todo el proceso de la educación -tiene una estricta explicación psicológica. No podemos concebir al niño recién nacido como una

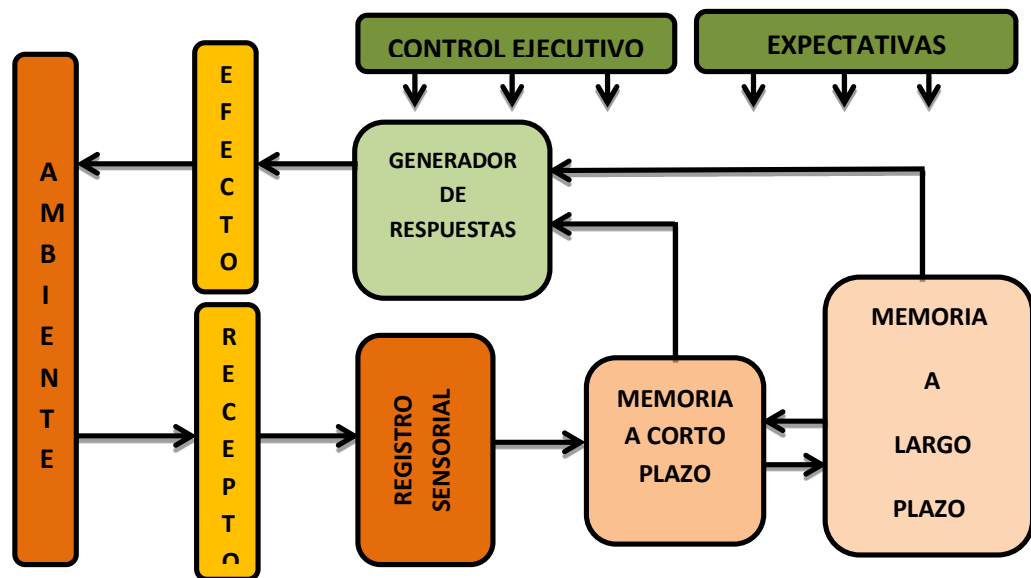
tábula rasa o como una hoja de papel en blanco, en la que la educación puede escribir en él todo cuanto quiera. Tampoco hablaremos imprecisamente de la influencia de la herencia y la educación como de la suma mecánica de dos grupos de reacciones (Vigotsky, 1960). Se puede percibir claramente que el autor se aparta radicalmente de la educación tradicional y receptiva, en la cual el niño pasivamente recibía los conocimientos que el profesor le brindaba y, por el contrario, propone la toma de conciencia y la reflexión en el proceso educativo.

C) Teoría del Procesamiento de la Información

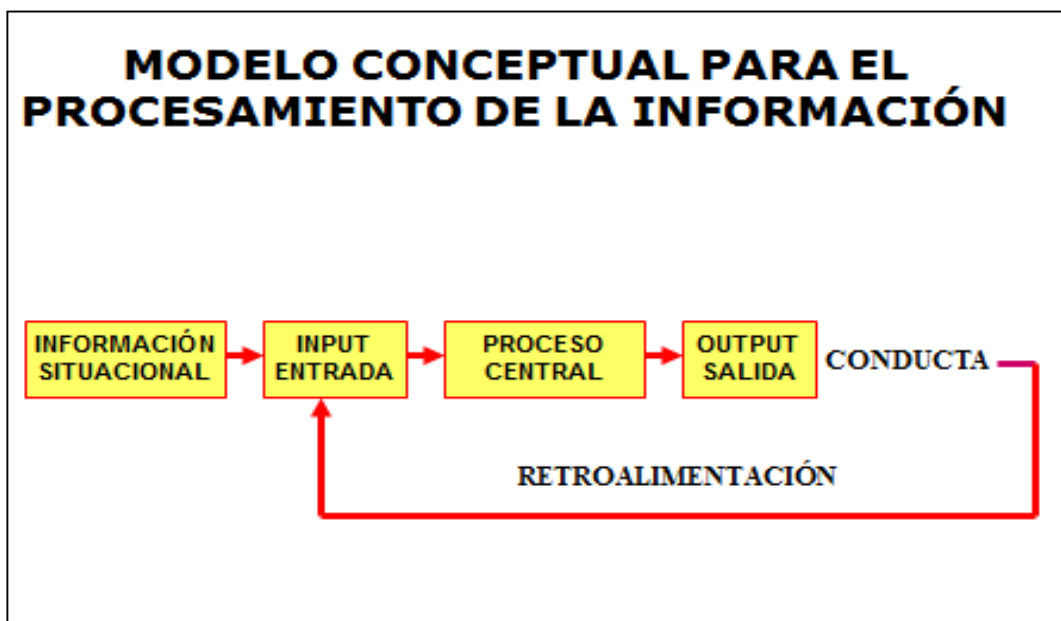
De acuerdo con esta teoría, los procesos que se deben concebir para explicar los fenómenos del aprendizaje son aquellos que realizan determinados tipos de transformaciones de potencia consumida en potencia generada en una manera un tanto análoga al funcionamiento de una computadora, por ejemplo: “Cuando un estudiante se encuentra en una situación de aprendizaje, el estímulo físico de sus ojos, oídos y otros sentidos se transforma en ciertos “mensajes neurales”. A su vez, los mensajes sufren otras transformaciones en el sistema nervioso, con objeto de que puedan ser acumulados y recordados más tarde. La información rememorada se vuelve a transformar en otra clase más de “mensajes” que controlan la acción de los músculos. El resultado es el habla u otro tipo de movimientos que indican que se ha asimilado una forma de proceder. Estas transformaciones se denominan procesos del

aprendizaje y se da “dentro de la cabeza del estudiante”, (Gagné, 1975).

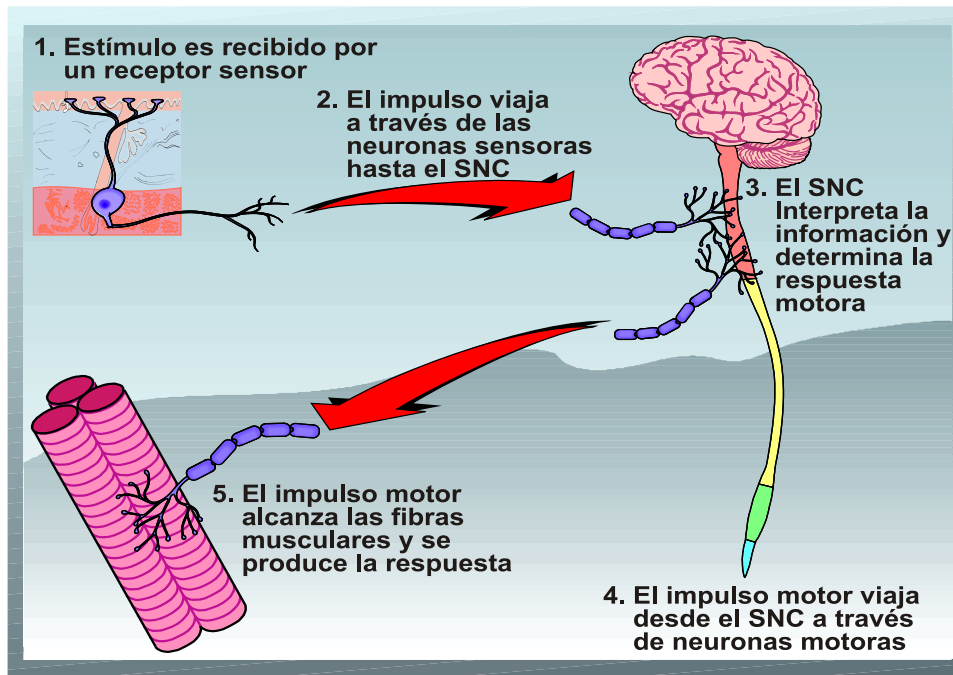
Los gráficos que a continuación se presentan ilustran con mayor claridad la Teoría del Procesamiento de la Información.



Fuente: Gagné, R. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.



Fuente: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source>



Fuente: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source>

Este modelo considera al cerebro del hombre como procesador central de información, semejante a una computadora, cuya actividad principal es recibir información, procesarla y actuar de acuerdo a ella. La información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. El procesador central; es decir, **el cerebro**, es capaz de **planificar** inicialmente el desarrollo de la actividad intelectual y **controlar** posteriormente su ejecución, caracterizando el comportamiento inteligente como aquel que **conscientemente (metacognición)** organiza un plan de acción y lo lleva a la práctica, automatizándolo de forma progresiva. De esta manera, el individuo crea una estructura jerárquica de reglas y estrategias, a partir de dirigir y controlar sus propias experiencias, que sirven para **regular, y evaluar** sus acciones de aprendizaje. Este proceso está literalmente relacionado al presente trabajo de investigación, pues las estrategias

y dimensiones metacognitivas que planteamos son la **planificación, el control y monitoreo y la evaluación**, las mismas que los estudiantes deben poner en práctica para gestionar sus aprendizajes y estos a su vez sean más conscientes y significativos.

Se menciona que cualquier actividad cognitiva requiere un sistema de control que planifique, regule y evalúe la actividad en curso para que sea ejecutada en forma correcta. Las diferentes investigaciones efectuadas desde esta perspectiva teórica mencionan que los sujetos requieren de la posesión de determinados conocimientos, estrategias y, además, una supervisión reguladora de su propia actividad.

La supervisión constante que siempre está presente en las actividades a realizar por el sujeto, hace pensar que la actividad cognitiva debiese ser un procesamiento controlado; sin embargo, también puede ser un procesamiento automático. El procesamiento controlado es lento, limitado por las características de la memoria a corto plazo, opera en forma secuencial en donde la atención se enfoca a una cosa a la vez y requiere esfuerzo por parte del sujeto. Por otro lado, el procesamiento automático es rápido, no está limitado por la memoria a corto plazo, opera de forma paralela y requiere poco esfuerzo por parte del sujeto. “Los organismos no son máquinas, pero en cierto grado pueden volverse máquinas, congelarse en máquinas. Nunca por completo, sin embargo, pues un organismo totalmente mecanizado sería incapaz de reaccionar a las

condiciones en un cambio incesante del mundo exterior”, (Bertalanffy 1968). De esta afirmación se puede deducir que siempre va a existir una diferencia sustancial entre el hombre y la máquina, ya que este es sensible a los cambios y a la influencia del contexto en donde se desenvuelve.

Durante la realización de la lectura se da el procesamiento de la información, pues el estudiante parte del texto, de su interacción con la realidad y sus conocimientos previos como insumos (input); luego en su cerebro logra procesar la información que posee, relacionándola con la nueva, pero este no es un proceso frío y mecánico como se hace en la máquina, sino por el contrario es un proceso consciente y reflexivo en el cual el sujeto aplica estrategias metacognitivas (proceso); para posteriormente sacar un conocimiento transformado y significativo (output); a ello se suma la retroalimentación, cuando es evaluado o cuando mediante la metacognición ha detectado algunos errores o fallas en el proceso o en alguna otra etapa.

2.2.2. La metacognición

El término metacognición fue introducido por el psicólogo norteamericano John Flavell a principios de la década de 1970 en función de sus investigaciones sobre el desarrollo de algunos procesos cognitivos. En sus primeros estudios este autor mostró que el desarrollo infantil incluía un proceso de mejora continua de sus capacidades y

conocimientos acerca de tareas memorísticas. Por ejemplo, los niños mejoran con la edad su capacidad de estimar, de igual manera, mejora con la edad la capacidad que tienen de controlar el tiempo de estudio para recordar una lista de palabras. Con base en estos y otros estudios, Flavell dividió a la metacognición en dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo. Para Flavell la metacognición se desarrolla en el ser humano porque es un ser vivo que piensa y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo tanto, necesita algún tipo de mecanismo para regular estos errores.

Según el planteamiento del propio Flavell (1979), “La metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, el conocimiento y el control”, (Flavell, 1979). El primero significa tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender, por ejemplo, saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión. El segundo implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluarlos resultados.

A partir de Flavell numerosos investigadores han orientado su investigación al campo de la metacognición y han podido llegar a importantes conclusiones y definiciones, reforzando de esta manera los planteamientos hechos por el norteamericano.

Hasta el momento el concepto de metacognición es muy discutido y escasamente claro, pero la mayoría de autores coinciden en proponer dos significados estrechamente vinculados: metacognición como producto y metacognición como proceso.

La metacognición como producto se da cuando se vincula con el conocimiento que tenemos sobre nuestro funcionamiento cognitivo. Éste es un conocimiento declarativo, “el saber qué”. Por ejemplo, saber que la organización de la información en un esquema facilita la comprensión.

La metacognición como proceso alude al conocimiento de los procedimientos de supervisión y de regulación que se implementa sobre nuestra actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje. Éste es un conocimiento procedimental: “saber cómo”. Por ejemplo, saber seleccionar una estrategia para la organización de la información y estar en condiciones de evaluar el resultado obtenido.

Con respecto al conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, se hace referencia también a que el sujeto conoce sus capacidades, limitaciones y procesos cognoscitivos que están involucrados en la consecución de un objetivo, realización de una tarea o solución de un problema. Dentro de esta categoría el psicólogo norteamericano distingue tres niveles: *conocimientos sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias* (Flavell, 1979). Se puede afirmar que los conocimientos metacognoscitivos involucran las interacciones de estos tres niveles.

Los relativos a personas se refieren a todos aquellos conocimientos (de naturaleza intraindividual, interindividual o universal) que versan sobre la naturaleza cognoscitiva de las personas. De tal manera que el saber que uno es más hábil para abordar tareas verbales que para realizar tareas de índole espacial, es un ejemplo de conocimiento metacognoscitivo intraindividual, mientras que saber que una persona es más capaz que otra en tareas memorísticas, es un ejemplo de conocimiento metacognoscitivo de tipo interindividual porque se comparan las características de personas diferentes. Los conocimientos metacognoscitivos universales son aquellos que se aplican a aspectos presentes en cualquier persona, por ejemplo, el saber que la memoria a corto plazo es falible y que tiene una capacidad limitada.

Los conocimientos pueden referirse también a las exigencias de las tareas. Por ejemplo, saber que es más fácil recordar el tema central de un artículo que recordar las líneas de argumentación.

El saber utilizar estrategias específicas como formularse preguntas con respecto de un texto antes de leerlo, es un ejemplo claro que hace referencia al conocimiento relativo a las estrategias. El sujeto emplea una determinada estrategia para resolver una tarea.

Con relación al segundo dominio denominado experiencias metacognoscitivas, se menciona que son aquellas en que el sujeto experimenta en forma consciente que está llevando a cabo un proceso

cognoscitivo, ya sea que se dé cuenta de que lo que está haciendo es una tarea fácil o muy difícil, o tener la sensación de que la forma en que la está llevando a cabo es la inadecuada, o sentir que está muy cerca de alcanzar el resultado esperado (Flavell, 1979).

Por otro lado, en la regulación de los procesos cognoscitivos, se toman en cuenta, por lo general, tres factores (procesos o momentos): la planeación o planificación, la cual consiste en la anticipación de las actividades a realizar; el control o monitoreo, que involucra verificación, rectificación y revisión de la(s) estrategia(s) empleada(s) y; por último, la evaluación realizada antes de terminar la tarea y que consiste en valorar las estrategias empleadas para saber si han sido eficaces (Flavell, 1979).

Ambos procesos que intervienen en la metacognición, la conciencia y la autorregulación, aunque relacionados, poseen al menos dos diferencias importantes: la primera hace referencia a que el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos aparece en el desarrollo ontogenético de forma tardía, mientras que la regulación del conocimiento depende más de la situación y de la tarea que realiza el individuo. La segunda, es que el control del conocimiento tiene una influencia mayor en los sujetos con retardo en el desarrollo que el conocimiento de sus propios procesos cognoscitivos; estos niños progresan de manera más rápida si se les educa en actividades de autorregulación que si se les instruye sobre el funcionamiento de sus propios procesos cognoscitivos (Flavell, 1979).

2.2.3. Procesos o momentos metacognitivos

Las estrategias metacognitivas tienen tres procesos o momentos y permiten tomar conciencia del proceso de comprensión y ser capaces de monitorearlo a través de la reflexión del individuo sobre los diferentes momentos de la comprensión lectora, como son: planificación, supervisión y evaluación. Estos tres momentos son precisamente los que se tendrá en cuenta para la aplicación del test de la presente investigación, como sinónimos de estrategias. Para ello se elaborará una serie de ítems que permitirán deducir si los estudiantes aplican o no estas estrategias. En la medida que los estudiantes se preocupen por considerar estos momentos durante el proceso de la lectura, mejorarán su comprensión en los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Las estrategias metacognitivas de planificación, de súper vigilancia del proceso de aprendizaje (Monitoreo), la evaluación y constatación de los resultados son conscientes y ayudan al alumno a entender qué procesos son manejables por él, cómo se relacionan con destrezas netamente cognitivas, cómo son influidas por estados efectivos, etc.

Mediante el siguiente cuadro se puede visualizar con mucha claridad los momentos, las estrategias, la descripción, la influencia e importancia de la metacognición en el proceso de la lectura.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	DESCRIPCIÓN	INFLUENCIA	IMPORTANCIA
Planeación	Organizadores previos.	Hacer una revisión anticipada del material por aprender	Desarrollan el pensamiento inferencial.	Dirigen nuestra atención hacia información clave.
Monitoreo	Atención dirigida	Decidir por adelantado, atender una tarea de aprendizaje en general e ignorar detalles	Desarrolla el pensamiento inferencial (deduce, organiza, sintetiza, crea, esquematiza)	Estimulan la codificación, vinculando la información nueva con la que ya estaba en la memoria.
	Atención selectiva	Decidir por adelantado detalles específicos que nos permiten retener el objetivo de la tarea.	Desarrolla el nivel literal (comprende, retiene, analiza, identifica, describe, clasifica, enumera, nombra)	Ayudan a construir esquemas mentales que organizan y explican la información que se está procesando. Favorecen la vinculación de informaciones provenientes de distintas áreas o disciplinas.
	Autoadministración	Detectar las condiciones que nos ayudan a aprender y procurar su presencia.	Desarrolla el nivel crítico (categoriza, organiza, reconstruye y diseña)	Nos permiten conocer las acciones y situaciones óptimas para aprender bajo nuestro estilo.

Evaluación	Autoevaluación	Verificar el éxito de nuestro aprendizaje según nuestros propios parámetros.	Fomenta el pensamiento crítico (evalúa, juzga, compara, aprecia, critica, fundamenta, discrimina, contrasta, argumenta, justifica)	
-------------------	----------------	--	--	--

Fuente: <http://www.slideshare.net/doris/metacognicion-estrategias-y-procesos>

2.2.4. La comprensión de textos

La comprensión de textos es un ejercicio que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.

2.2.5. Enfoques que sustentan la comprensión de textos

Punto de partida y premisa fundamental para comprender un texto es saber qué significa leer y qué significa comprender. Esto nos va a permitir reflexionar y tomar conciencia del verdadero rol de la lectura como una actividad imprescindible en el quehacer cotidiano tanto de estudiantes como de maestros.

Según los estudios sobre el proceso de lectura que se ha publicado en los últimos setenta años, se puede apreciar que existen tres concepciones teóricas. “El primer enfoque, que predominó

aproximadamente hasta los años sesenta, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto” (Dubois, 1991).

A) La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.

La concepción de esta teoría predominó aproximadamente hasta la década del sesenta y es propia del modelo conductista. Se conoce también como abajo-arriba porque consideran que el texto es más importante que el lector, ya que éste es un receptor pasivo que solo reproduce las ideas que encuentra en el texto.

Propone que la lectura podía ser desmenuzada en sus elementos componentes y estos ordenados según su grado aparente de dificultad. El sentido del texto está en descubrirlo. “La comprensión es el resultado directo de la decodificación”, (Fries, 1962).

Este enfoque supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho

en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer y aceptar que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Según esta concepción, el lector comprende un texto cuando descubre lo que hay en las palabras y oraciones; sin embargo, se ha comprobado que, después de haber decodificado el texto, analizado su estructura y valorado el lenguaje, el estudiante seguía sin comprenderlo.

En la actualidad aún muchos sistemas escolares basan la enseñanza de lectura en este enfoque. El Perú no es una excepción, si nos detenemos a observar las guías curriculares de los programas que difunde el Ministerio de Educación, a los módulos de lectura y a los libros de texto que se distribuye a los escolares de todos los niveles de Educación Básica Regular a nivel nacional, encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

B) La lectura como proceso interactivo

El impulsor de este enfoque fue el norteamericano Kenneth Goodman, Profesor Emérito de la Lectura Lengua y Cultura de la universidad de Arizona, quien creó el modelo psicolingüista y sociolingüista de la lectura a finales de la década del setenta. Debido a los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva surge la teoría interactiva y con ella se pudo refutar muchos planteamientos de la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. Dentro de esta teoría se destacan, por un lado, el modelo psicolingüístico y, por otro, la teoría del esquema centrada en cómo el lector va comprendiendo lo que lee.

Para el modelo psicolingüístico, la lectura es un proceso en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje; es decir, la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto. Precisamente en ese proceso de interacción es cuando el lector construye el sentido del texto. Este proceso es eminentemente activo y en él se integran los conocimientos previos del lector con la información plasmada en el texto por el autor. Esto permite la construcción de nuevos conocimientos (Goodman, 1982).

Para los psicolingüistas el significado del texto no está en las palabras u oraciones, sino en la mente del autor y en la del lector cuando este reconstruye el texto de manera significativa. En otras palabras, los lectores son los que componen el significado del texto:

no hay significado del texto hasta que el lector tome la decisión de que lo haya.

El mencionado Goodman, líder del modelo psicolingüístico, parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. (Goodman, 1982).

De esto se deduce que nada de lo que hacen los lectores ocurre por accidente; por el contrario, todo es el resultado de su interacción con el texto y lo manifiestan mediante las diversas formas de lenguaje. En la lectura interactúa la información no visual que posee el lector (pensamiento) con la información visual que provee el texto (lenguaje). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

Otros autores como Heimlich y Susan afirman de manera similar que “La comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa y se ha convertido en un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos”, (Heimlich y Susan, 1991). Estos mismos autores señalan que el proceso de la lectura como diálogo mental

entre el texto escrito y el lector ha influido en la teoría de los esquemas respecto a la comprensión de la lectura.

Asimismo, el enfoque psicolingüístico enfatiza al afirmar que: el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él (Dubois, 1991). Esto nos lleva a concluir que son los lectores quienes otorgan significado al texto, y no hay significado hasta que el lector lo decida.

Por otra parte, se dice que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Mediante este proceso el lector intenta satisfacer el propósito que ha motivado su lectura; el significado del texto lo va construyendo el que lee (Solé, 1994). Con esto la autora no quiere decir que el texto en sí mismo carezca de significado. Lo que intenta explicar es que el significado que ese texto tiene para el lector no es una traducción del significado que el autor quiso decir, sino una construcción en base a los objetivos y los conocimientos previos del lector.

El Enfoque de los Esquemas desarrollado por el psicólogo norteamericano David Everett Rumelhart casi a finales del siglo XX, específicamente a comienzos de la de década del ochenta, concibe al esquema como una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que se archivan o almacenan en la memoria. Es la red o

categorías en la que se guarda en el cerebro lo que se aprende. Cuando no se ha tenido experiencias previas sobre un determinado asunto no se puede disponer de esquemas para activar un conocimiento determinado, en ese contexto la comprensión será sumamente complicada, (Rumelhart, 1980).

De acuerdo a esta afirmación se deduce que el lector logra comprender un texto solamente cuando es capaz de encontrar en su archivo mental; es decir, en su memoria o almacén, la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada, para ello ha debido tener cierta experiencia o conocimiento previo del tema abordado.

Los esquemas están en constante dinamismo, desarrollo y transformación. Cuando el lector recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan a las nuevas condiciones. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Susan, 1991). Para los mismos autores, los esquemas se estructuran en función de diversas variables intervinientes: edad, sexo, raza, religión, nacionalidad, profesión u ocupación, nivel sociocultural, propósitos, etc.

Este enfoque explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura es el proceso mediante el cual

el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto.

De acuerdo a este enfoque, comprender un texto es cuestión de activar o construir un esquema que proporcione una explicación coherente de las relaciones entre los objetos y los eventos mencionados en el texto. La interpretación del significado de ese texto depende tanto del análisis de lo que está escrito como de las hipótesis que se plantea el lector.

C) La lectura como proceso transaccional

Esta teoría fue desarrollada hace más de treinta años por la profesora estadounidense Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "El lector, el texto, el poema", proviene del campo de la literatura y. Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble y recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco y dinámico que ocurre entre el lector y el texto.

Al respecto, la misma profesora norteamericana sostiene que “El texto no es más que un objeto de papel y tinta hasta que algún lector responde a las marcas de la página como símbolos verbales”, (Roseblatt 1978). Ciertamente, sin la presencia de un lector, el texto por sí mismo no significa nada, es intrascendente e inerte. Por lo tanto, es imprescindible que el lector se ponga en contacto con el texto para que este cobre vida y significado.

Por otro lado, la propia Roseblatt, manifiesta lo siguiente:

"Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema (...)

La lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que se ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria", (Roseblatt, 1978).

De acuerdo con lo expuesto en esta teoría, el significado del nuevo texto es mayor que la suma de las partes tanto en el cerebro del lector como en la página, en ese sentido se puede notar que existe una estrecha relación con el enfoque general de sistemas, que afirma que el todo siempre es mayor a la suma de sus partes.

A diferencia de la lectura interactiva, la transaccional afirma que el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector; es decir, el significado que se obtiene es mucho más amplio. Considera, además, que el significado

que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Cuando los lectores comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus esquemas mentales, a pesar de que el significado que cada uno forma no coincidirá exactamente con los demás. En otras palabras, las personas que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

2.2.6. El proceso de la lectura

El proceso de la lectura es una secuencia consciente y ordenada de pasos que todo lector debe seguir. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le es más interesante y significativo. Esto se puede lograr mediante una lectura individual y precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, reflexionar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además de plantearse preguntas y diferenciar lo importante de lo secundario. En otras palabras, realizar actividades de metacognición con todos sus procesos o elementos.

Al respecto existe un consenso entre los investigadores sobre las actividades de supervisión que los lectores llevan a cabo.

“La lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados”. La misma autora considera tres subprocesos: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Además, recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar preguntas en cada uno de las etapas del proceso (Solé, 1994).

A) Antes de la lectura

a) ¿Para qué voy a leer? Determinar los objetivos o propósito de la lectura.

- Para aprender.
- Para obtener información precisa.
- Para informarse
- Para seguir instrucciones.
- Para presentar una ponencia.
- Para revisar un escrito.
- Para practicar la lectura oral.
- Por placer.
- Para demostrar que se ha comprendido

b) ¿Qué sé de este texto? Activar los conocimientos previos.

c) ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto: personajes, lugares, acciones, secuencias, temas, subtemas, valores, datos, etc.

B) Durante la lectura

- Formular hipótesis y hacer predicciones.
- Formular preguntas sobre lo leído.
- Aclarar posibles dudas
- Resumir.
- Releer partes confusas.
- Consultar el diccionario.
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.
- Crear imágenes mentales.
- Parafrasear el texto.

C) Después de la lectura

- Comprobar las hipótesis.
- Hacer resúmenes o síntesis.
- Formular y responder preguntas.
- Utilizar organizadores gráficos.
- Reflexionar sobre lo comprendido y el procedimiento utilizado.

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva a utilizar enfoques muy distintos a los que se ha venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión, tal como se ha venido haciendo tradicionalmente. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

2.2.7. Niveles de comprensión de textos

Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles principales de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

a) La comprensión en el nivel literal

También llamada comprensión centrada en el texto. Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. Se refiere a entender bien lo que el texto dice explícitamente y recordarlo con precisión y corrección. Para responder a las preguntas en este nivel, solamente hay que remitirse al texto, allí se encontrarán las respuestas.

Mediante este nivel de comprensión, el maestro estimulará a sus alumnos a:

- Identificar detalles.
- Precisar el espacio, tiempo, personajes.
- Secuenciar los sucesos y hechos.
- Captar el significado de palabras y oraciones.
- Recordar pasajes y detalles del texto.

- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Identificar sinónimos, antónimos y homónimos.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.

Con este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente. De lograrlo, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión (Catalá y otros, 2001), citado en la página del Portal de Comunicación.Com, <http://molayay.blogspot.com/> (recuperado el 04 de marzo de 2014; hora: 3 p.m.).

Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas:

- | | |
|---------------|------------------|
| ➤ ¿Quién? | ➤ ¿Con qué? |
| ➤ ¿Cuándo? | ➤ ¿Cómo empieza? |
| ➤ ¿Dónde? | ➤ ¿Qué sucedió? |
| ➤ ¿Qué hizo? | ➤ ¿Cómo acaba?, |
| ➤ ¿Con quién? | ➤ ¿Qué contiene? |

En el caso de textos literarios o de ficción como cuentos, novelas, mitos y leyendas, etc., se utilizan preguntas que buscan respuestas vinculadas a personajes centrales y secundarios; a lugar y tiempo; a trama, a desenlace, etc. Cuando las lecturas no son de ficción sino expositivas o informativas, las preguntas del nivel literal se dirigen al contenido específico; por ejemplo: ¿de qué animal nos habla el texto?, ¿qué nos dice sobre su hábitat?, ¿cuáles son las

características que se describen?, ¿cuáles son las acciones del ser humano que lo ponen en peligro?, ¿de qué manera se puede proteger a este animal de la extinción o desaparición de la especie, según este texto? Es recomendable que el estudiante responda estas preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos.

Para lograr una buena comprensión literal es importante la capacidad de localizar con rapidez la información que se pide, saber dónde buscarla utilizando el índice, anticipar si es información que está al inicio, al medio o al final de la lectura, etc. Cuando se trata de textos informativos muy largos, con frecuencia los estudiantes requieren aprender a leer "peinando" el texto; es decir, necesitan llevar a cabo una lectura veloz, casi párrafo por párrafo, pues lo que interesa es ubicar la información que piden las preguntas. La comprensión global se dará como resultado de las respuestas a preguntas específicas.

b) La comprensión en el nivel inferencial

Es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, propósitos, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto, Pinzás (2007). Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y

establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?

Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Por ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal es buena. Una vez logrado esto, se pasa a trabajar la comprensión inferencial. Cuando el estudiante ya ha desarrollado una buena lectura y una buena memoria de corto plazo que le permite recordar con comodidad lo que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas.

Es necesario señalar que: si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007).

Para lograr la comprensión inferencial se debe enseñar a los estudiantes, entre otros aspectos, lo siguiente:

- A predecir resultados.
- Deducir enseñanzas y mensajes.
- Proponer títulos para un texto.
- Plantear ideas sobre el contenido.
- Reconponer un texto variando hechos, lugares, etc.
- Inferir el significado de palabras.

- Deducir el tema de un texto.
- Elaborar síntesis.
- Prever un final diferente.
- Inferir secuencias lógicas.
- Interpretar el lenguaje figurativo.
- Elaborar organizadores gráficos, etc.

Para formular preguntas de carácter inferencial, se proponen las siguientes pistas:

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| ➤ ¿Qué pasaría antes de...? | ➤ ¿Qué semejanzas...? |
| ➤ ¿Qué significa...? | ➤ ¿A qué se refiere cuando...? |
| ➤ ¿Por qué...? | ➤ ¿Cuál es el motivo...? |
| ➤ ¿Cómo podrías...? | ➤ ¿Qué relación habrá...? |
| ➤ ¿Qué otro título...? | ➤ ¿Qué conclusión se saca? |
| ➤ ¿Cuál es...? | ➤ ¿Qué se deduce de...? |
| ➤ ¿Qué diferencias...? | ➤ ¿Cuál es el propósito...? |

La metacognición nos ayuda especialmente a lograr una buena comprensión inferencial. La mayoría de los autores sólo mencionan estos dos tipos de comprensión. Pero hay algunos aspectos de la comprensión inferencial que se pueden tratar por separado. Estos serían niveles más sofisticados de comprensión inferencial que deben trabajarse de manera intensiva en educación primaria y secundaria, y para los cuales la metacognición es particularmente útil.

Tomemos como ejemplo la comprensión afectiva, como parte de la comprensión inferencial. Este tipo de comprensión se relaciona con la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra. También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir cólera o miedo, etc. y qué cosa en el texto nos produce estas emociones. En esta comprensión no se juzga si los personajes actuaron bien o mal, más bien se trata de entender su mundo emocional. En la comprensión afectiva los lectores expresan los sentimientos que el texto les produce, o aquellos que experimentan los personajes y sobre los cuales pueden ofrecer evidencias en las partes del texto que conducen a estos sentimientos o conclusiones. Este tipo de comprensión es muy importante, pues nos permite trabajar desde la lectura el desarrollo personal social del estudiante. Posibilita trabajar la "empatía" o la capacidad de entender los sentimientos de otras personas y de actuar de acuerdo con esta percepción. Es la llamada inteligencia interpersonal.

c) La comprensión en el nivel crítico

Este nivel superior de comprensión implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios personales del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas

sobre el propio texto, personajes, autor, contenido, imágenes literarias, etc. Las respuestas a las preguntas de este nivel requieren la elaboración de argumentos para sustentar o fundamentar opiniones, esto supone la promoción de un clima dialogante y democrático en el aula.

Se denomina también comprensión evaluativa o lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

Para ayudar a los estudiantes a desarrollar una lectura evaluativa o crítica se suele utilizar la "técnica del texto interferido" o "anómalo". En esta técnica, el profesor investigador prepara deliberadamente textos en los que coloca un error, una anomalía o una incongruencia. Cogemos un pasaje determinado de un libro y lo convertimos en un texto anómalo o interferido. Luego, le damos el pasaje al estudiante de educación secundaria para que lo lea y pueda detectar el error. Cada vez que se hace la lectura, la tarea es leer el texto como un detective, ubicando los errores y evaluando (Pinzás, 2007). Las investigaciones han demostrado que el

entrenamiento en este tipo de textos mejora significativamente el nivel de comprensión de lectura. Esta técnica se puede utilizar también con estudiantes del nivel primario y superior.

Por lo tanto, se propone enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Captar sentidos implícitos.
- Juzgar la actuación de los personajes.
- Analizar la intención del autor.
- Emitir juicio frente a un comportamiento.
- Juzgar la estructura de un texto.

Para formular preguntas de carácter criterial, se proponen las siguientes pistas:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| ➤ ¿Qué hubieras hecho...? | ➤ ¿Qué te parece...? |
| ➤ ¿Qué opinas...? | ➤ ¿Cómo debería ser...? |
| ➤ ¿Cómo crees que...? | ➤ ¿Qué crees...? |
| ➤ ¿Crees que es...? | ➤ ¿Cómo calificarías...? |
| ➤ ¿Cómo podrías calificar...? | ➤ ¿Qué piensas de...? |

En conclusión, se ha descrito los tres niveles de la comprensión lectora que los maestros deben desarrollar y los estudiantes deben lograr. La comprensión literal consiste en entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc.

2.2.8. Fases de la metacompreensión lectora

En comprensión de textos, la metacognición recibe el nombre de metacompreensión lectora. En ella se distinguen dos componentes metacognitivos: el primero, comprende los conocimientos que el sujeto que lee posee sobre sus procesos cognitivos asociados con la lectura, vale decir, habilidades, estrategias y recursos con los que cuenta para tal fin, conocimiento que, por otro lado, demuestra que está comprometido activamente en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación. El segundo, es el de la regulación o del control en la actividad de la lectura. El lector debe poner en práctica mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa con eficacia (Wong y Matalinares, 2011).

Existe un consenso sobre fases de la metacompreensión lectora. Se habla de tres: habilidades de planificación, habilidades de supervisión y habilidades de evaluación que se detallan a continuación.

a) Habilidades de planificación

En ella se determina las ideas previas del texto, se establece los objetivos y la anticipación de las consecuencias de las acciones. La lectura no es otra cosa que un proceso de resolución de problemas cuyo objetivo fundamental es la comprensión, para ello es imprescindible tener conocimientos previos.

“La planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos, las condiciones bajo las cuales se debe acometer, todo lo cual conducirá a un plan de acción”, (Brown, 1987) citado por (Poggioli, 1989).

A manera de ilustración se propone formular preguntas relacionadas a estas fases:

- Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?
- Objetivos de la lectura, ¿qué objetivos te propusiste al leer este material?
- Y plan de acción, ¿utilizaste algún plan para realizar esta lectura? (Poggioli, 1989).

b) Habilidades de supervisión

Valorar el texto es darse cuenta si se ha comprendido o no, verificar durante el proceso cómo se va comprendiendo lo que se lee y determinar dónde radican las dificultades de comprensión. La fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar las dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas (Puente, 1994).

El proceso de supervisión se refiere a la comprobación continua del proceso de ejecución de lo planificado; esto implica la verificación para identificar errores de comisión u omisión. Esto se refiere a que, en la medida que el estudiante va leyendo, debe darse cuenta de sus aciertos y errores, de las dificultades que enfrenta, si las estrategias que utiliza son funcionales o tiene que optar por otras, etc. En otras palabras, ser consciente de todo lo que va realizando durante el proceso de lectura. En las habilidades de supervisión o monitoreo se puede identificar cinco fases:

“Aproximación o alejamiento de la meta: ¿qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? Detección de aspectos importantes: ¿cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto? Detección de dificultades en la comprensión: ¿cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de

comprender? Conocimiento de las causas de las dificultades: ¿por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto? Flexibilidad en el uso de estrategias: cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?” (Ríos, 1991) citado por Poglioli (1989). Estas fases con sus respectivas interrogantes son las que conducen al estudiante a realizar una verdadera metacognición y al maestro a brindar todas las condiciones para que se efective.

c) Habilidades de evaluación

La fase de evaluación se refiere al balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, cómo se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleadas.

La evaluación se refiere a la contrastación de los resultados obtenidos con las estrategias aplicadas; es decir, el sujeto reflexiona sobre la lógica, importancia y trascendencia de los resultados, además de su aplicación y utilidad.

Al respecto de la evaluación de los resultados logrados también se plantea interrogantes como: “Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido? Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?”, (Ríos, 1991) citado por Poglioli (1989).

2.3. Definición de Términos Básicos

2.3.1. Psicología cognitiva

También se llama psicología cognoscitiva o cognitivismo. Es aquella que estudia los procesos de pensamiento, la elaboración de información de ideas, llamando a estas elaboraciones, percepciones y a su procesamiento, cogniciones. Está íntimamente unida a la psicología de la percepción y a la psicología experimental. El modelo cognitivo aparece como una nueva evolución de paradigmas respecto a la visión del hombre.

2.3.2. Psicología genética

Se denomina psicología genética al estudio del desarrollo de las funciones mentales en tanto que dicho desarrollo puede aportar una explicación, o al menos una información complementaria, sobre los mecanismos de aquellas en su estado acabado. En otras palabras, la psicología genética consiste en utilizar la psicología infantil para encontrar la solución de los problemas psicológicos generales.

2.3.3. Cognición

Es el conocimiento o la capacidad del ser humano para comprender por medio de la razón. La psicología cognitiva concibe la cognición como el estudio de procesos mentales, tales como, percepción, atención,

memoria, lenguaje, razonamiento y solución de problemas, conceptos y categorías, representaciones, desarrollo cognitivo, aprendizaje y conciencia. Su objetivo central es el de comprender cómo se desarrollan estos procesos en los seres humanos, tratando de explicar lo que pasa en su mundo interior. Para ello ha desarrollado dos vertientes, la llamada línea dura o versión fuerte inspirada en la metáfora computacional, y la línea blanda, en cuyo origen se encuentran, entre otras, las investigaciones de Vigotsky y Piaget, las cuales parten del supuesto de que el conocimiento humano es un proceso constante de construcción.

2.3.4. Metacognición

Es el conocimiento del conocimiento. Macro proceso, de orden superior, caracterizado por un alto grado o nivel de conciencia, de reflexión, modo de pensar los contenidos y de control voluntario de los procesos para organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y resultados de aprendizaje. Supone la regulación en el procesamiento de la información, equilibrio en los procesos cognitivos, el estar alerta de uno mismo como solucionador de problemas, monitorear y controlar el procesamiento mental.

2.3.5. Estrategias metacognitivas.

Son todas las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después (planificación, monitoreo y evaluación) de los procesos de aprendizaje, con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica

una toma de conciencia. Las estrategias pertenecen a esa clase de conocimiento llamado procedimental, que hace referencia a cómo se hacen las cosas.

2.3.6. Proceso ontogenético

Es el desarrollo de del ser humano, desde el óvulo fertilizado hasta su senescencia o vejez, pasando por la forma adulta. La ontogenia es la historia del cambio estructural de una unidad sin que esta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna.

2.3.7. Conciencia y regulación metacognitiva

Es la capacidad que tienen las personas para planificar estrategias y formas de acercamiento a los textos que faciliten su comprensión, y a la capacidad de supervisar y autoevaluar este nivel de tal manera que, cuando no es adecuado, puedan emprender, continuar o terminar acciones que les permitan mejorar dicha comprensión. Hace referencia a la regulación de la conducta. Los momentos de la modulación de la acción por parte del pensamiento: la planificación, la regulación y la evaluación.

2.3.8. Comprensión de textos

Es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

Proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Y es precisamente esta interacción entre el lector y el texto lo que constituye el fundamento de la comprensión. Pero, además, en este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor la presente con la información almacenada en su mente.

2.3.9. Metacomprensión lectora

La metacomprensión es la metacognición aplicada a la comprensión lectora. Se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre esas estrategias para optimizar su comprensión lectora.

2.3.10. Procesamiento de información

Es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. El hombre aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación

3.1.1. Hipótesis general

La aplicación de estrategias metacognitivas, influye de forma directa y altamente significativa en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

3.1.2. Hipótesis específicas

H.1. Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Literal después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas

H.2. Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Inferencial después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas

H.3. Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Crítico después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas.

3.2. Variables

a) Estrategias metacognitivas.

Son formas que permiten planificar, monitorear y evaluar para lograr mejores aprendizajes y en menor tiempo.

b) Comprensión de textos.

Es un proceso cognitivo, constructivo, activo y consciente del significado global de un texto que resulta de la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector.

3.3. Matriz de Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
V1 Estrategias metacognitivas	Planificación	<ul style="list-style-type: none">➤ Determina el propósito de su lectura.➤ Distribuye su tiempo.➤ Organiza sus acciones.➤ Selecciona el texto que va a leer.➤ Prioriza temas para sus lecturas.➤ Revisa el texto que va a leer.➤ Reconoce las partes del texto➤ Predice la intención del autor, temas, personajes, acciones, etc., del texto➤ Activa sus saberes previos.	Pre test Post test
	Monitoreo y control	<ul style="list-style-type: none">➤ Aplica estrategias de comprensión lectora.➤ Demuestra concentración en la lectura.➤ Vincula información nueva con la que posee.	

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza el diccionario para consultar significados. ➤ Selecciona estrategias apropiadas. ➤ Anticipa finales en textos narrativos. ➤ Analiza la cohesión y la coherencia del texto. ➤ Analiza hechos y opiniones que contiene el texto. ➤ Discrimina información relevante y complementaria. ➤ Organiza y explica información que se procesa. ➤ Infiere significados y datos implícitos, conclusiones, mensajes subliminales, recursos verbales y no verbales. ➤ Sintetiza información. ➤ Elabora organizadores visuales. ➤ Regula su proceso de lectura. ➤ Emplea estrategias de reparación. 	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexiona sobre su proceso de lectura ➤ Evalúa la calidad de su comprensión y los resultados obtenidos. ➤ Enjuicia los procedimientos utilizados, la cohesión, coherencia, estructura textual y la originalidad. 	
V2 Comprensión de textos	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enumera personajes, acciones, características, etc. ➤ Retiene información relevante. ➤ Describe lugares, personajes, funciones, etc. ➤ Identifica ideas principales. ➤ Clasifica datos encontrados en el texto. ➤ Selecciona ideas. ➤ Extrae datos explícitos. 	Prueba de Entrada Prueba de Salida
	Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Infiere propósitos, mensajes, temas, títulos, etc. en textos expositivos y narrativos. 	

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deduce información no explícita. ➤ Hace conclusiones. ➤ Identifica tipos de textos. ➤ Jerarquiza ideas principales y secundarias. ➤ Discrimina información relevante y complementaria. ➤ Organiza datos en esquemas. ➤ Interpreta el significado de las palabras de acuerdo al contexto. 	
	Nivel crítico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refuta argumentos e ideas del autor ➤ Compara las ideas del texto con la realidad y con otras fuentes. ➤ Justifica planteamientos pertinentes ➤ Fundamenta sus apreciaciones críticas y valorativas. ➤ Argumenta con propiedad. ➤ Juzga la intención comunicativa del autor. ➤ Enjuicia la estructura del texto. ➤ Evalúa la calidad del texto. 	

3.4. Población y Muestra

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” de Cajamarca. La población estuvo conformada por estudiantes de 5 secciones, varones en su totalidad, del 4° Grado de Educación Secundaria, que hacen un total de 151 alumnos, cuyas edades oscilan entre 12 y 18 años y que poseen características similares. La muestra estuvo constituida por toda la población, se adoptó esto por la razón de que la población no fue muy numerosa y se pudo trabajar con todos los estudiantes del grado mencionado.

3.5. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por cada uno de los 151 estudiantes del Cuarto Grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de Educación Secundaria de la I.E. “Rafael Loayza Guevara” de Cajamarca – 2014. Se trata de estudiantes de zona urbana y rural con ciertas características comunes: conformismo, poco perseverantes, con dificultades para comprender lo que leen, bajo nivel de rendimiento académico, dedicados a realizar trabajos eventuales en sus momentos libres, y en general con marcados problemas socioeconómicos. La influencia de estos factores hizo que los estudiantes presenten dificultades en cuanto a comprensión de textos escritos, a esto se sumó el desconocimiento que tuvieron sobre el uso de estrategias metacognitivas las mismas que, al aplicarse, favorecieron el nivel de comprensión de textos escritos.

3.6. Tipo de investigación

La investigación que se realizó fue de tipo Experimental, en la cual hemos manipulado la variable independiente.

3.7. Diseño de investigación

En la presente investigación se utilizó el Diseño Pre Experimental de Pre Prueba – Pos Prueba, con un solo grupo

G: O1 X O2

Dónde:

- G = Grupo de Estudios
- O1 = Pre test (Prueba de Entrada)
- X = Aplicación de Estrategias Metacognitivas
- O2 = Post Test (Prueba de Salida)

3.8. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos

Para la recolección y procesamiento de la información se emplearon el pre test y el pos test para estrategias metacognitivas, y prueba de entrada y de salida para comprensión de textos. Estos instrumentos nos permitieron conocer hasta qué punto el grupo de estudios empleó estrategias metacognitivas y cuál es el nivel de rendimiento en cuanto a comprensión de textos escritos.

3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación (pre test, pos test, prueba de entrada y prueba de salida) fueron validados mediante el juicio de tres expertos (ANEXO E).

Por otra parte, la confiabilidad de los instrumentos de investigación se demuestra con la Valoración del Cálculo del Coeficiente del Alfa de Cronbach (α), cuyos resultados de Confiabilidad para los 25 ítems de Estrategias Metacognitivas arrojan un valor de $\alpha = 0.810$, situándolo en un nivel muy alto de confiabilidad (ANEXO F).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivo de resultados de los instrumentos de investigación.

El capítulo sobre los resultados de la investigación se estructura en 18 tablas y 18 gráficos de manera descriptiva. Después de obtener información mediante la aplicación de instrumentos de investigación como son el pre y pos test y de las pruebas de entrada y salida a las cinco secciones del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. antes mencionada, se procedió a realizar el tratamiento estadístico por secciones considerando datos de manera comparativa. Luego se realiza una tabla de resumen con su respectivo gráfico también de forma paralela para el pre y pos test y para las pruebas de entrada y salida, tanto de estrategias metacognitivas como de comprensión de textos escritos. Finalmente se realizó el análisis estadístico.

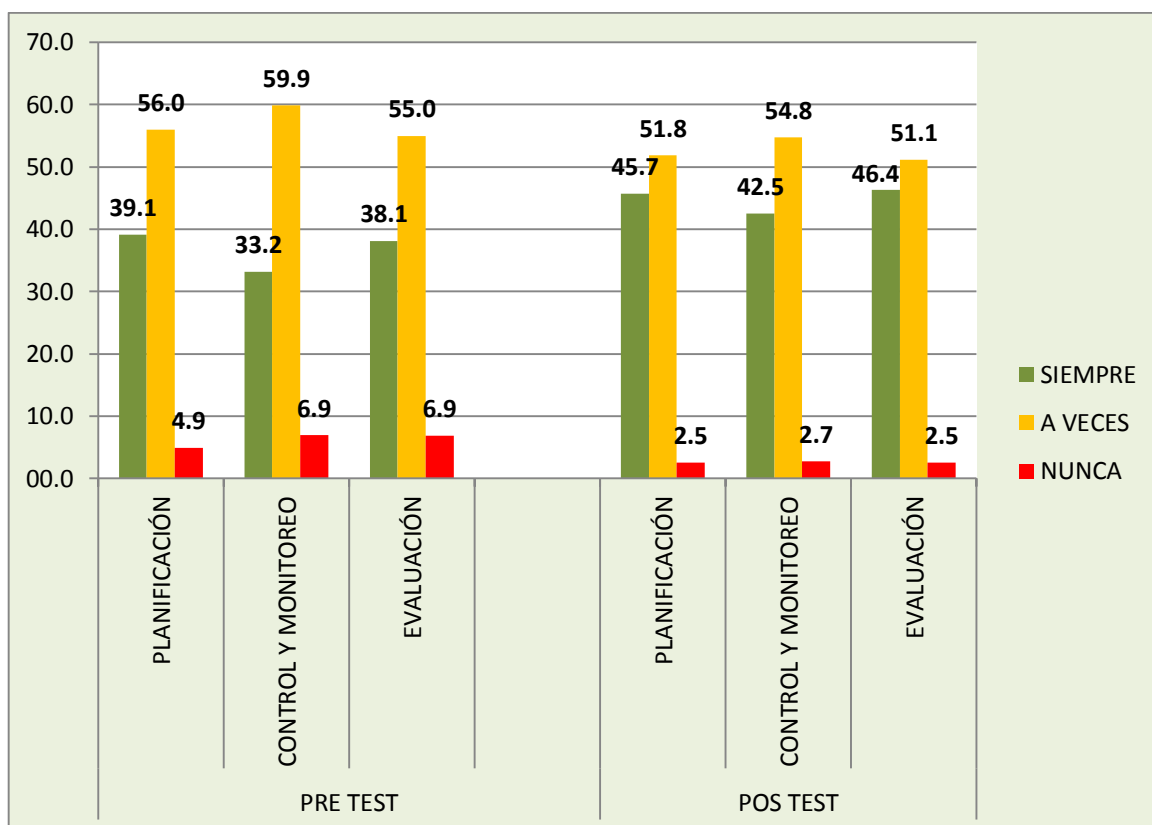
Para cada tabla y gráfico se ha considerado su respectiva fuente e interpretación, aparte de ello se ha hecho un resumen en el pre y pos test; asimismo, en las pruebas de entrada y salida. Los gráficos de resumen tienen una interpretación más completa debido a que amerita un tratamiento más minucioso y específico de los resultados. Dichas tablas y gráficos han quedado estructurados de la manera siguiente:

Tabla 1. Resumen de porcentajes del pre y pos test sobre estrategias metacognitivas aplicados al cuarto grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.”

DIMENSIÓN	PRE TEST			POS TEST		
	PLANIFICACIÓN	CONTROL Y MONITOREO	EVALUACIÓN	PLANIFICACIÓN	CONTROL Y MONITOREO	EVALUACIÓN
SIEMPRE	39.1	33.2	38.1	45.7	42.5	46.4
A VECES	56.0	59.9	55.0	51.8	54.8	51.1
NUNCA	4.9	6.9	6.9	2.5	2.7	2.5
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Tablas 1

Gráfico 1. Resumen de porcentajes del pre test sobre estrategias metacognitivas aplicado a los estudiantes del 4º grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de la I. E. “R.L.G.”



Fuente: Gráfico N° 1

Interpretación. En el gráfico paralelo del pre y pos test se puede apreciar lo siguiente:

| |En la dimensión que corresponde a planificación, esta aumentó en un 6,6 %. Significa que más estudiantes, antes de leer sus textos, determinaron el propósito para el cual van a leer, el tiempo que van a dedicar a su lectura, organizaron las acciones que van a realizar, observaron y reconocieron las partes del texto y otros detalles, predijeron la intención del autor, temas, personajes, acciones, lugares, etc. y se preguntaron lo que saben sobre el texto.

El control y monitoreo se incrementó en 9,3 %, esto significa que es muy positivo puesto que más estudiantes empezaron a concentrarse y principalmente a ser conscientes de lo que iban realizando, relacionaron la información nueva con la que ya conocían, seleccionaron las estrategias más apropiadas para realizar su lectura, anticiparon finales de textos narrativos, analizaron la cohesión y la coherencia, hechos y opiniones, identificaron información relevante, hicieron inferencias, regularon su proceso de lectura, emplearon estrategias de corrección, etc.

En cuanto a la tercera dimensión como es la evaluación, esta mejoró en 8,4 %. Esto es muy significativo porque los estudiantes, en mayor número, empezaron a reflexionar sobre el proceso de lectura que realizaron, comprobaron si sus predicciones se cumplieron y se preguntaron críticamente si las estrategias y procedimientos que utilizaron durante la lectura de sus textos fueron los más apropiados.

Por otro lado, hubo una disminución significativa en cuanto a los estudiantes que a veces y nunca planificaban, controlaban y monitoreaban su proceso de lectura y llevaron a cabo la evaluación.

La causa para que en el pre test los estudiantes en un número muy elevado (56 %) solo a veces planifiquen y nunca lo hagan (4,9 %) es que desconocían las estrategias metacognitivas y muchos de ellos lo aplicaban sin saberlo; es decir, sin una toma de conciencia. Después de que se trabajó las sesiones de aprendizaje aplicando estrategias metacognitivas, hubo un cambio significativo.

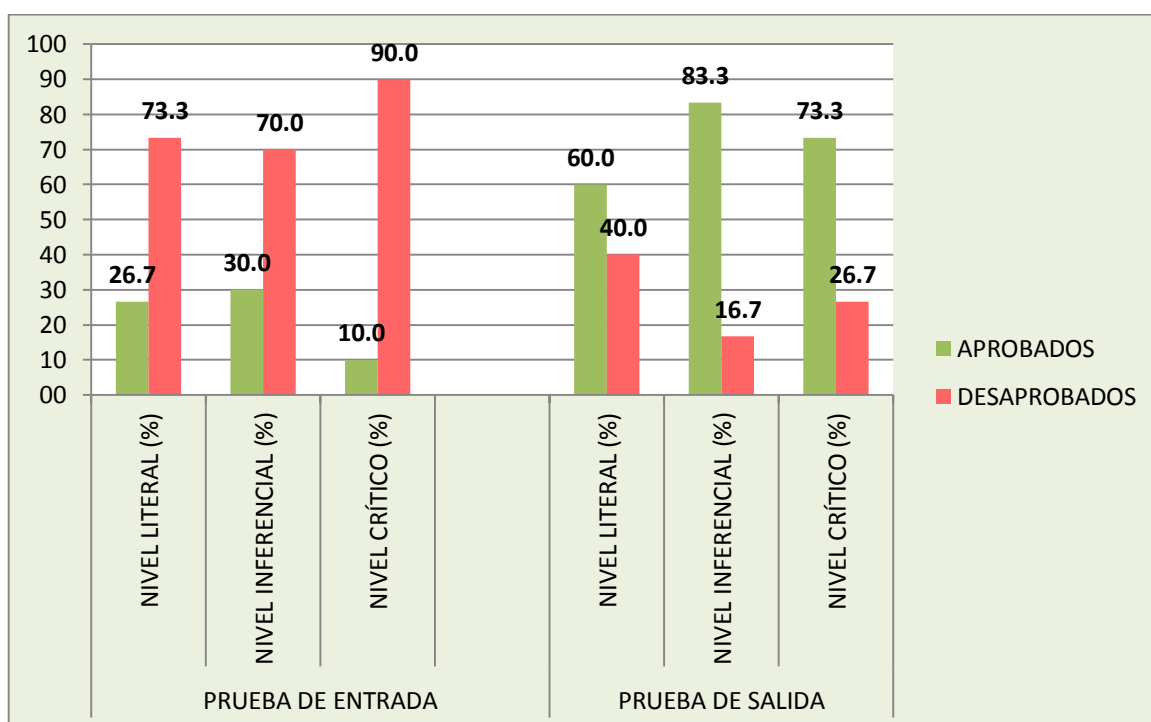
En tal sentido es urgente que, durante el trabajo pedagógico que se realiza con los estudiantes de todos los niveles y modalidades, se aplique estrategias metacognitivas principalmente cuando se realiza la tarea de la lectura, ya sea esta en el aula, en la biblioteca o en el hogar, esto no solamente significará una mejora en cuanto a comprensión de textos, sino que habrá mejores resultados en el rendimiento académico en general y en todas las áreas.

Tabla 2. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “A” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	26.7	30.0	10.0	60.0	83.3	73.3
DESAPROBADOS	73.3	70.0	90.0	40.0	16.7	26.7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “A” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "A" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 2

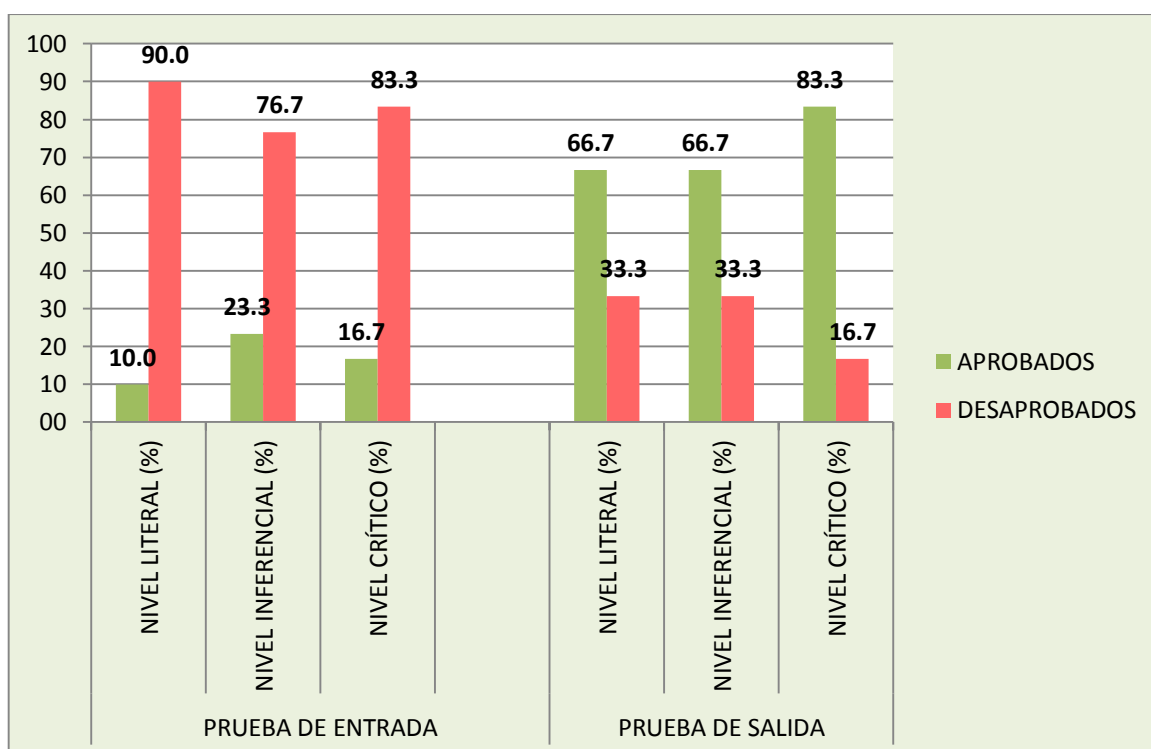
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel crítico, del 10 % de aprobados se eleva al 73.3 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 63.3 %.

Tabla 3. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “B” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	10.0	23.3	16.7	66.7	66.7	83.3
DESAPROBADOS	90.0	76.7	83.3	33.3	33.3	16.7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “B” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014.

Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de lectura 1 del 4° grado "B" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 3

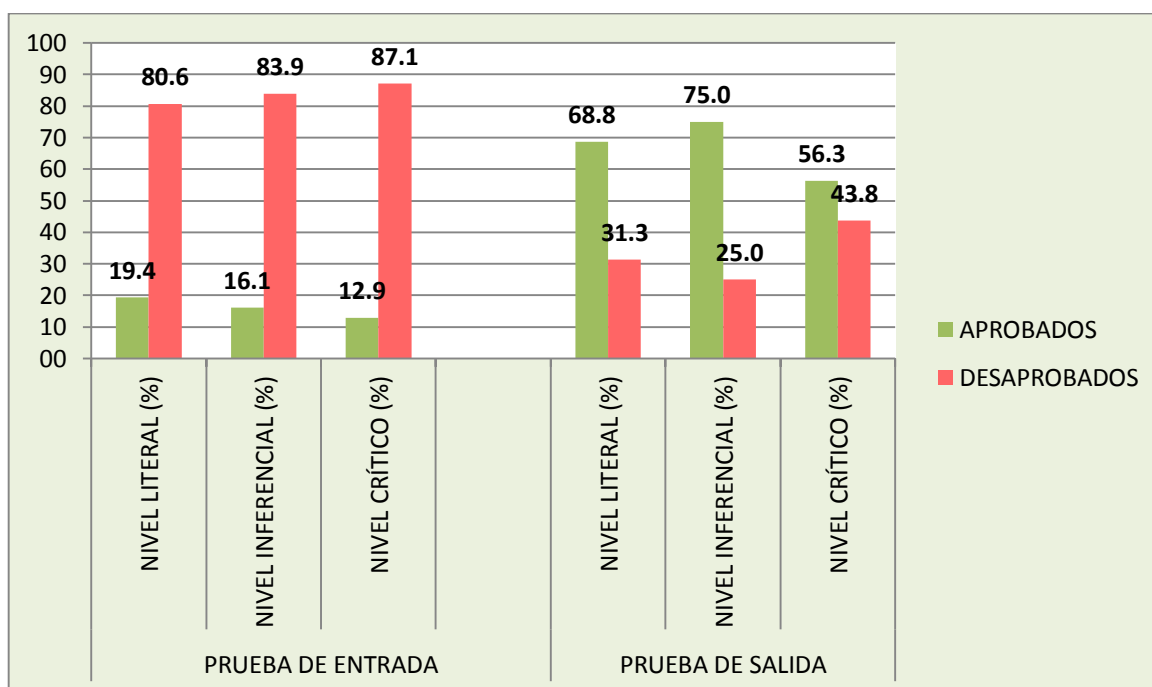
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel crítico, del 16.7 % de aprobados se eleva al 83.3 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 66.6 %.

Tabla 4. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “C” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERA L (%)	NIVEL INFERENCIA L (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
	APROBADOS	19.4	16.1	12.9	68.8	75.0
DESAPROBADOS	80.6	83.9	87.1	31.3	25.0	43.8
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “C” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "C" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 4

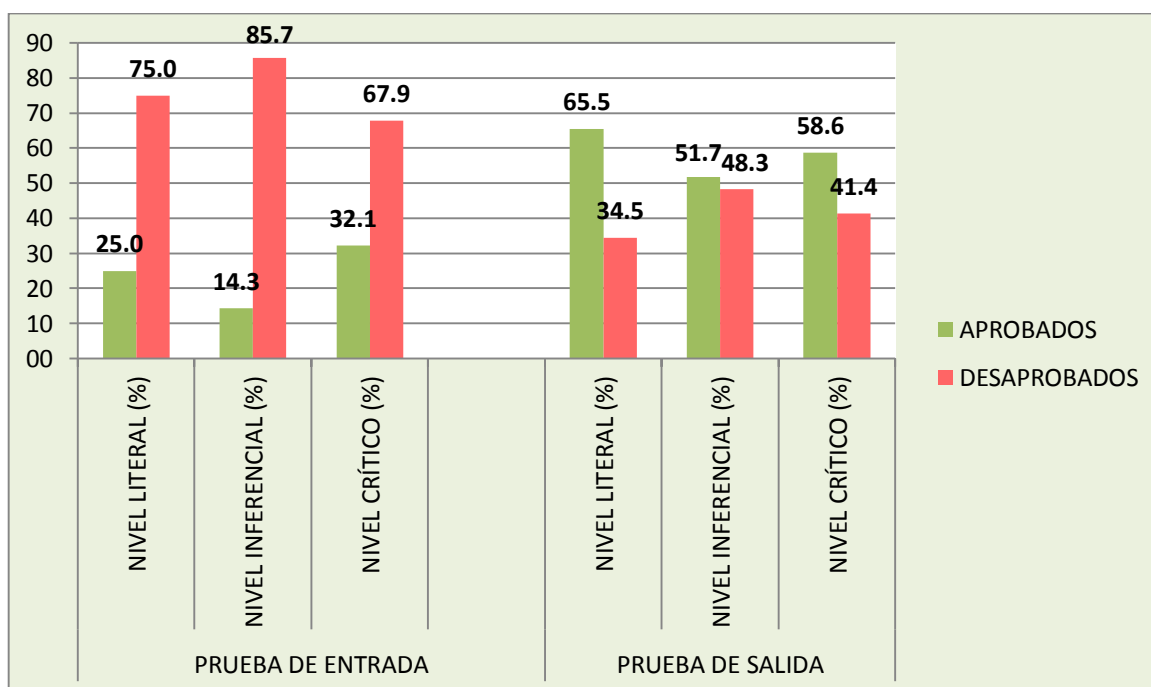
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel inferencial, del 16.1 % de aprobados se eleva al 75 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 59.9 %

Tabla 5. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “D” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	25.0	14.3	32.1	65.5	51.7	58.6
DESAPROBADOS	75.0	85.7	67.9	34.5	48.3	41.4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “D” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014

Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "D" de la I.E. "R.L.G.".



Fuente: Tabla N° 5

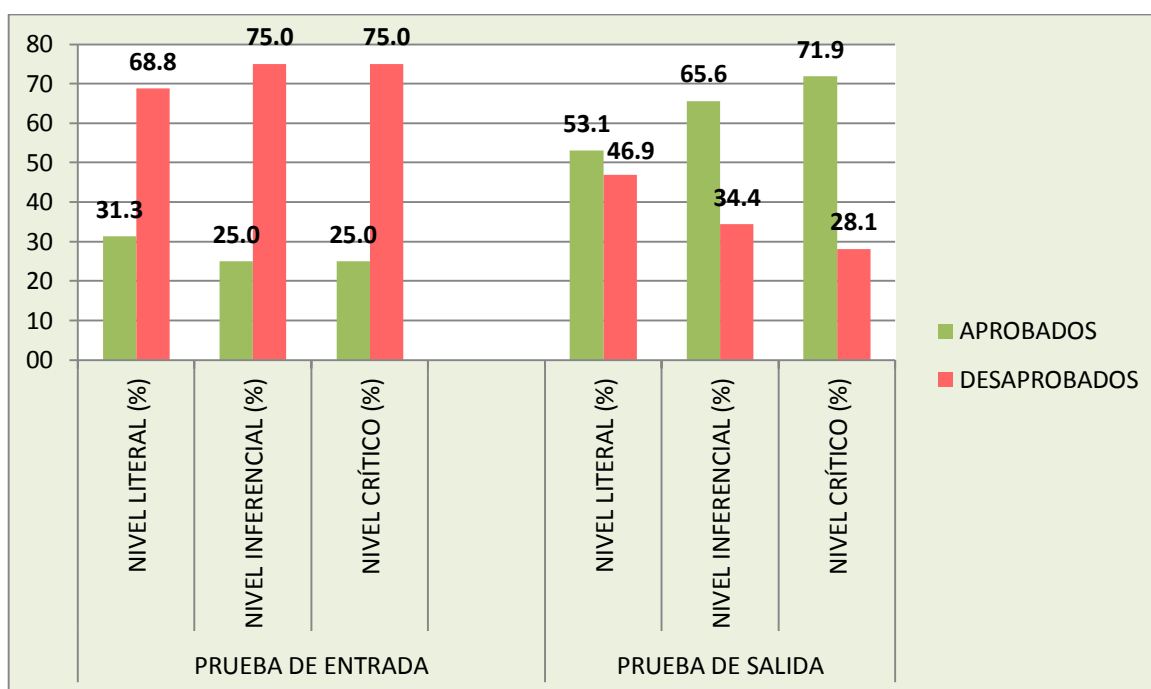
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel literal, del 25 % de aprobados se eleva al 65.5 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos, pues hay un incremento de 40.5 %.

Tabla 6. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “E” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	31.3	25.0	25.0	53.1	65.6	71.9
DESAPROBADOS	68.8	75.0	75.0	46.9	34.4	28.1
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida sobre comprensión de textos escritos 1 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “E” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014

Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4° grado "E" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 6

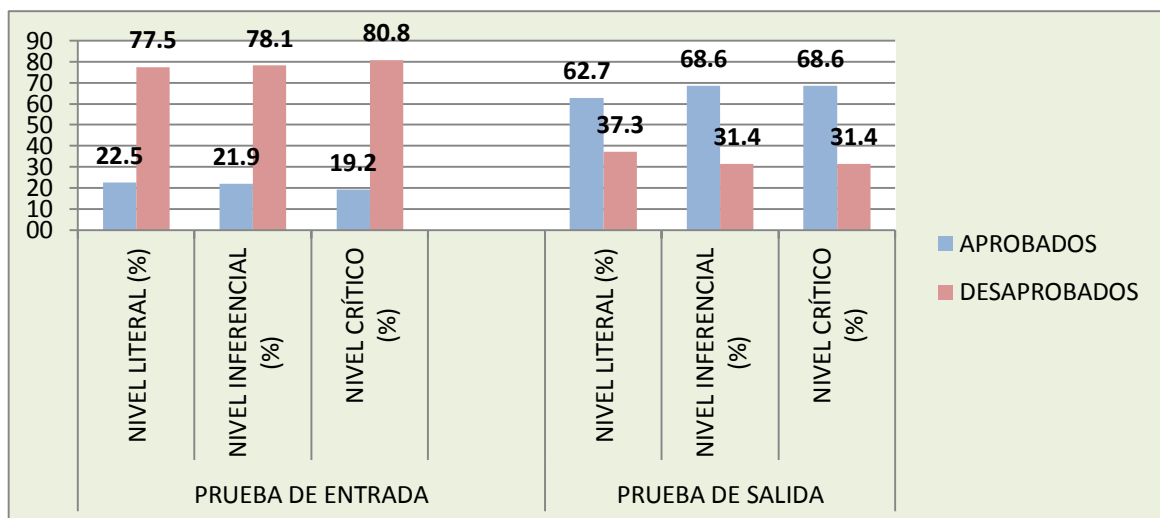
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel crítico, del 25 % de aprobados se eleva al 71.9 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 46.9 %.

Tabla 7. Resumen de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 1 aplicadas al cuarto grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	22.5	21.9	19.2	62.7	68.6	68.6
DESAPROBADOS	77.5	78.1	80.8	37.3	31.4	31.4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Tablas 2, 3, 4, 5 y 6

Gráfico 7. Resumen de porcentaje de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 1 del 4º grado "A", "B", "C", "D" y "E" de la I.E. "R. L. G."



Fuente: Tabla N° 7

Interpretación: De acuerdo al gráfico paralelo, se puede apreciar lo siguiente:

Del total de estudiantes a quienes se les aplicó la prueba de entrada de comprensión de textos 1, solamente el 22, 52 % aprueba en el nivel literal y desaprueba

el 77, 48 %; el 21, 85 % aprueba en el nivel inferencial y el 78.15% desaprueba; por último, el 19, 21 % aprueba en nivel crítico y desaprueba el 80, 79 %. Esto se debe a que durante el proceso de la lectura los estudiantes no aplicaron estrategias metacognitivas; es decir no hubo un estado consciente y reflexivo acerca de cómo se debió llevar a cabo el proceso de la lectura, las estrategias que se deberían emplear, la motivación y predisposición del individuo, así como de las condiciones externas para la realización la tarea.

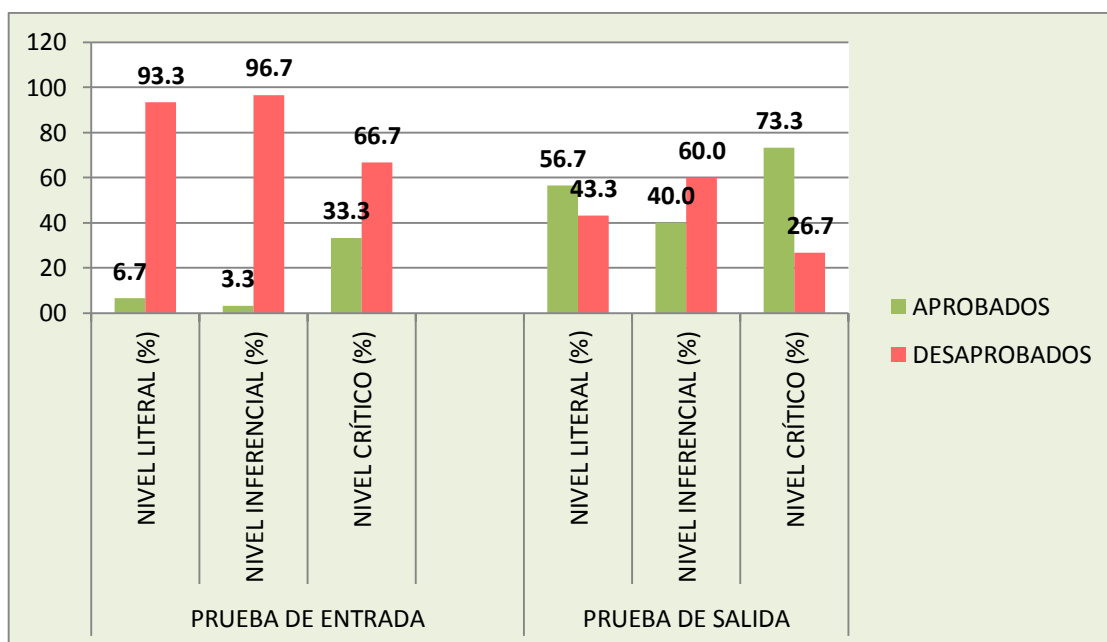
Los resultados de la prueba de salida demuestran que las cifras se revirtieron, puesto que el porcentaje de desaprobación bajó significativamente y se elevó el porcentaje de aprobación del 22,5 al 62,7 % en el nivel literal; del 21,9 al 68,6 % en el nivel inferencial y del 19,2 al 68,6 % en el nivel crítico. Este cambio sustancial se debe a que durante las sesiones de aprendizaje los estudiantes empezaron a aplicar estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y control y evaluación, antes, durante y después de realizar la tarea. Es por esta razón se debe insistir en la aplicación de estas estrategias durante el proceso de lectura y esto conllevará a un mejor rendimiento académico en todas las áreas de educación básica.

Tabla 8. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado "A" de la I. E. "R.L.G."

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
	APROBADOS	6.7	3.3	33.3	56.7	40.0
DESAPROBADOS	93.3	96.7	66.7	43.3	60.0	26.7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado "A" de la I. E. "R.L.G."- Cajamarca-2014

Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "A" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 8

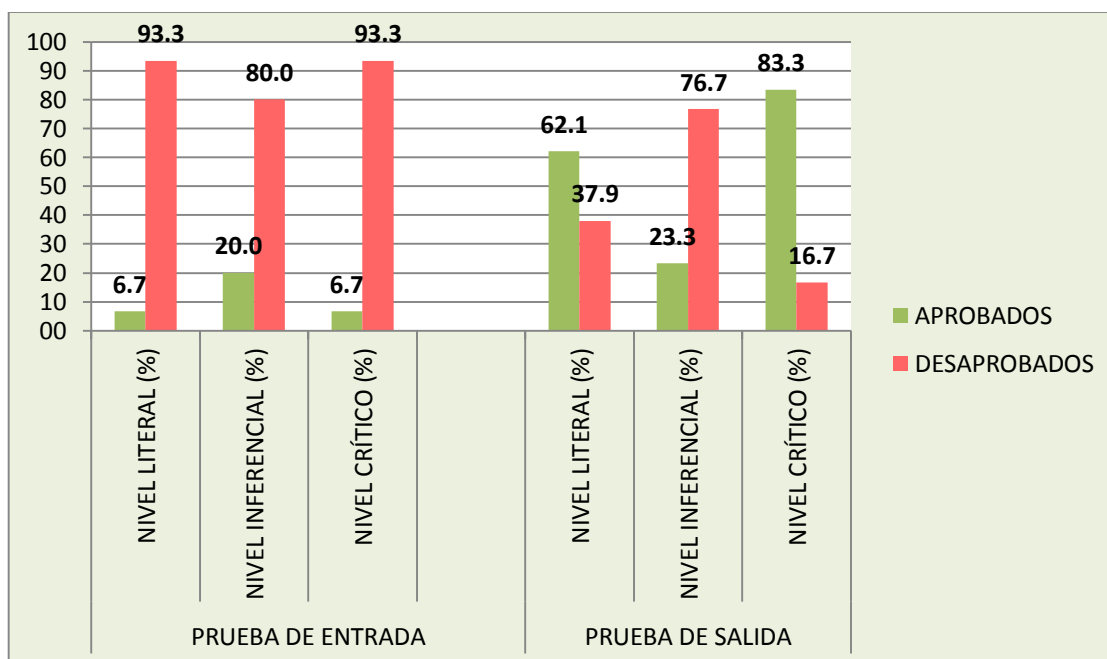
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel literal, del 6.7 % de aprobados se eleva al 56.7 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 46.9 %.

Tabla 9. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “B” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
	APROBADOS	6.7	20.0	6.7	62.1	23.3
DESAPROBADOS	93.3	80.0	93.3	37.9	76.7	16.7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “B” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "B" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 9

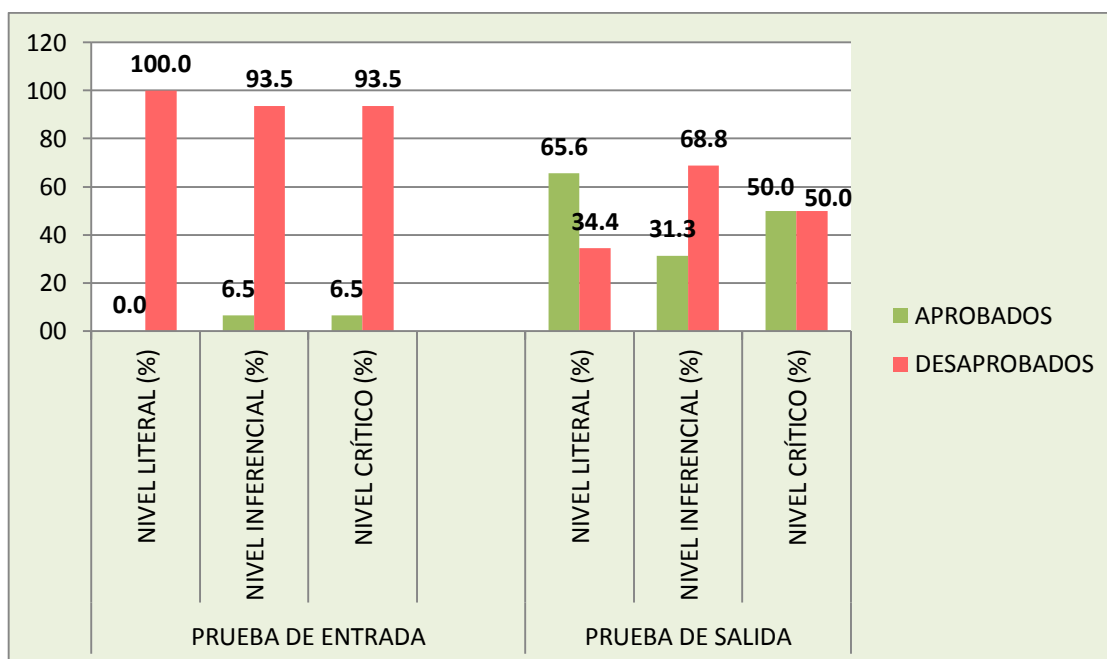
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel crítico, del 6.7 % de aprobados se eleva al 83.3 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 76.6 %.

Tabla 10. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “C” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	0.0	6.5	6.5	65.6	31.3	50.0
DESAPROBADOS	100.0	93.5	93.5	34.4	68.8	50.0
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “C” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014

Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "C" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 10

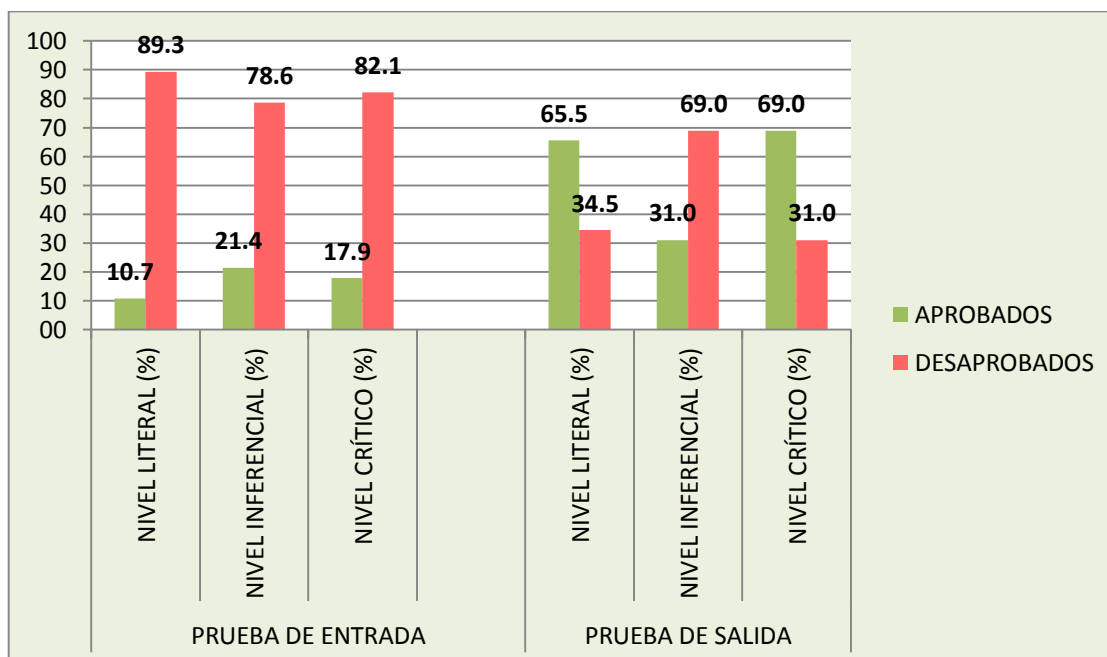
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de desaprobados en la prueba de entrada es mayor al índice de desaprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel literal, del 100 % de desaprobados se reduce al 34.4%. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay una mejora del 65.6 %.

Tabla 11. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “D” de la I. E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	10.7	21.4	17.9	65.5	31.0	69.0
DESAPROBADOS	89.3	78.6	82.1	34.5	69.0	31.0
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida sobre comprensión de textos escritos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado “D” de la I. E. “R.L.G.”- Cajamarca-2014.

Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "D" de la I.E. "R.L.G.”



Fuente: Tabla N° 11

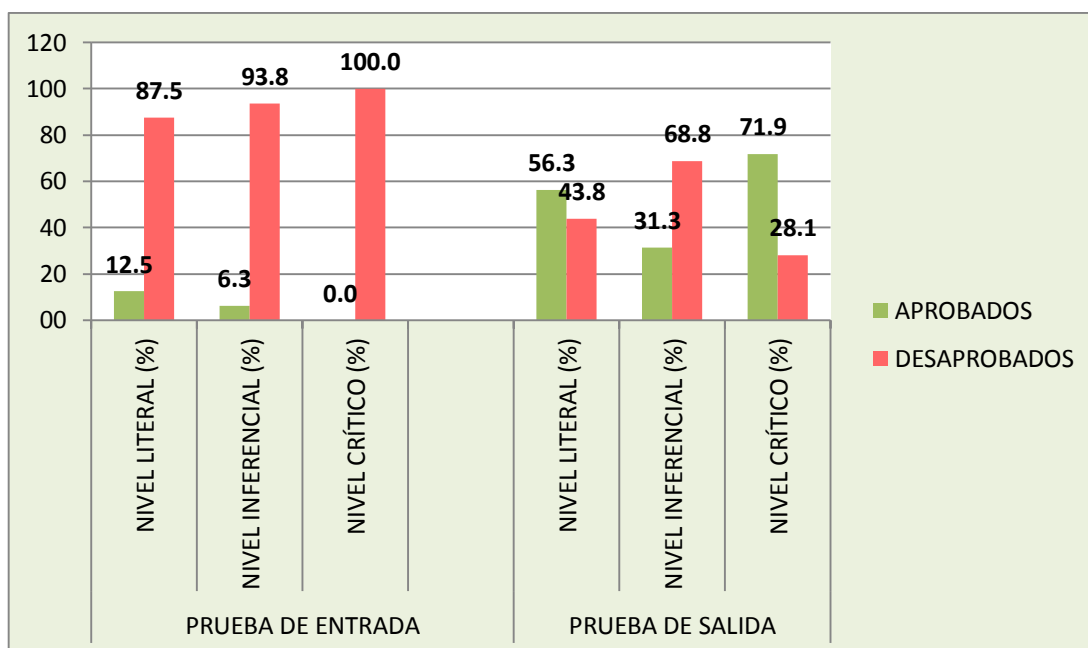
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de aprobados en la prueba de entrada es menor al índice de aprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel literal, del 10.7 % de aprobados se eleva al 65.5 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay un incremento de 54.8 %.

Tabla 12. Resultados de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado "E" de la I. E. "R.L.G."

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	12.5	6.3	0.0	56.3	31.3	71.9
DESAPROBADOS	87.5	93.8	100.0	43.8	68.8	28.1
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Pruebas de entrada y salida de comprensión de textos escritos 2 aplicadas a los estudiantes del 4° grado "E" de la I. E. "R.L.G."- Cajamarca-2014.

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados en las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 del 4° grado "E" de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 12

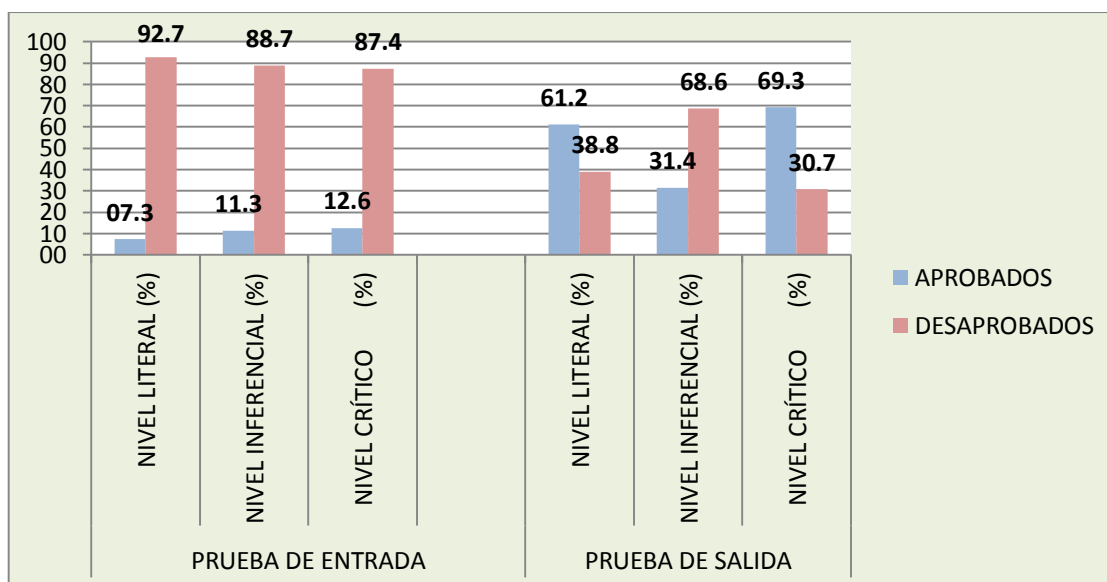
Interpretación: Como se puede apreciar en los gráficos paralelos el índice de desaprobados en la prueba de entrada es mayor al índice de desaprobados en la prueba de salida, principalmente en el nivel crítico, del 100 % de desaprobados se reduce al 28.1 %. Esto demuestra la efectividad que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Hay una mejora del 71.9 %.

Tabla 13. Resumen de las pruebas de entrada y salida de comprensión de textos 2 aplicadas al 4° grado “A”, “B”, “C”, “D” y “E” de educación secundaria de la I.E. “R.L.G.”

	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA		
	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)	NIVEL LITERAL (%)	NIVEL INFERENCIAL (%)	NIVEL CRÍTICO (%)
APROBADOS	07.3	11.3	12.6	61.2	31.4	69.3
DESAPROBADOS	92.7	88.7	87.4	38.8	68.6	30.7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Tablas 8, 9, 10,11 y 12

Gráfico 13. Resumen de porcentajes de estudiantes aprobados y desaprobados en el pre test de comprensión de textos 2 del 4° grado de la I.E. "R.L.G."



Fuente: Tabla N° 13

Interpretación: De acuerdo al gráfico paralelo se puede apreciar lo siguiente:

Los resultados de las pruebas de entrada arrojan un alto índice de desaprobación en las tres dimensiones: literal, inferencial y crítica, y al contrastar con las pruebas de salida, se puede apreciar que los resultados se revirtieron tanto en el nivel literal como en el nivel crítico, y se mejoró significativamente en el nivel inferencial. Las cifras se modificaron de la siguiente forma: del 7,3 % de aprobación

en el nivel literal se pasó al 92,7, del 11,3 % de aprobación en el nivel inferencial se pasó al 31,4 y del 12,6 % de aprobación en el nivel crítico se pasó al 69,3.

Estos resultados se deben a que durante la realización de su lectura los estudiantes no aplicaban estrategias metacognitivas, además, no había un estado consciente y reflexivo acerca de cómo se estaba llevando a cabo el proceso de la lectura, tampoco había una reflexión sobre las estrategias que empleaban, la motivación que tenían, la predisposición y las condiciones externas que influían para la ejecución de la tarea. El cambio sustancial se dio debido a que, durante las sesiones de aprendizaje, específicamente en el trabajo de comprensión de textos, los estudiantes empezaron a aplicar estrategias metacognitivas y a tomar conciencia de todo el proceso, desde la planificación hasta la evaluación. Todo esto, sumado a constantes ejercicios de comprensión de textos, dio como resultado una mejora altamente significativa.

4.2. Análisis estadístico

4.2.1. Prueba de hipótesis.

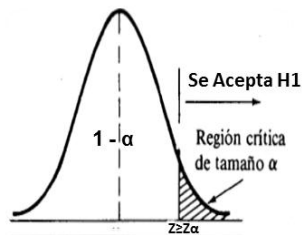
Sea μ_D la diferencia media verdadera, entre las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos después de aplicar estrategias metacognitivas y las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos antes de aplicar estrategias metacognitivas

Hipótesis general:

1. $H_1 = \mu_D > 0$ (Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas).
2. El nivel de significancia indicado es de $\alpha = 0.01$
3. La estadística de prueba es para diferencia de medias pareadas.

$$Z = \frac{\bar{d} - 0}{S_d/\sqrt{n}}$$

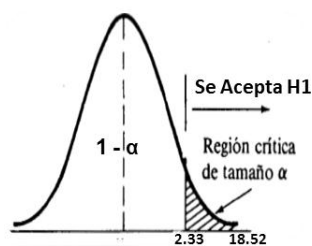
4. Establecer la región crítica



5. Cálculos:

$$Z = \frac{6 - 0}{4/\sqrt{151}} = 18.5193$$

El valor tabular de $z_{0.99} = 2.33$



6. Decisión

Como $18.52 > 2.33$, La hipótesis H_1 , se acepta a un nivel de significancia de 0.01

7. Finalización

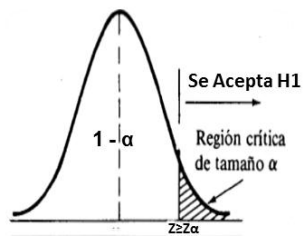
La aplicación de estrategias metacognitivas influye directa y de forma altamente significativa en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

Hipótesis: Nivel Literal

1. $H_1 = \mu_D > 0$ (las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Literal después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas)
2. El nivel de significancia indicado es de $\alpha = 0.01$
3. La estadística de prueba es para diferencia de medias pareadas.

$$Z = \frac{\bar{d} - 0}{S_d/\sqrt{n}}$$

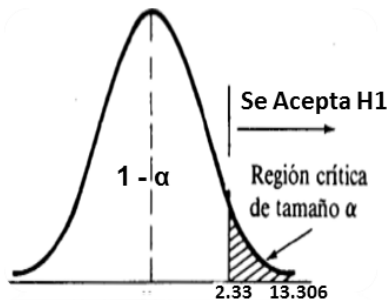
4. Establecer la región crítica



5. Cálculos:

$$Z = \frac{6 - 0}{6/\sqrt{151}} = 13.306$$

El valor tabular de $z_{0.99} = 2.33$



6. Decisión

Como $13.306 > 2.33$, La hipótesis H1, se acepta a un nivel de significancia de 0.01

7. Finalización

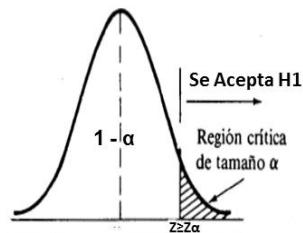
La aplicación de estrategias metacognitivas influye directa y de forma altamente significativa en el nivel literal de la comprensión de textos, en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

Hipótesis: Nivel Inferencial

1. $H_1 = \mu_D > 0$ (Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Inferencial después de aplicar estrategias metacognitivas, son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas)
2. El nivel de significancia indicado es de $\alpha = 0.01$
3. La estadística de prueba es para diferencia de medias pareadas.

$$Z = \frac{\bar{d} - 0}{S_d/\sqrt{n}}$$

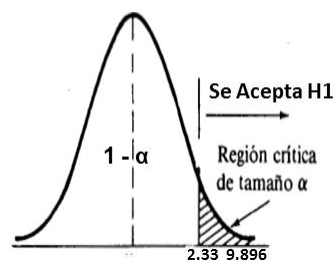
4. Establecer la región crítica



5. Cálculos:

$$Z = \frac{4 - 0}{5/\sqrt{151}} = 9.896$$

El valor tabular de $z_{0.99} = 2.33$



6. Decisión

Como $9.896 > 2.33$, La hipótesis H_1 , se acepta a un nivel de significancia de 0.01

7. Finalización

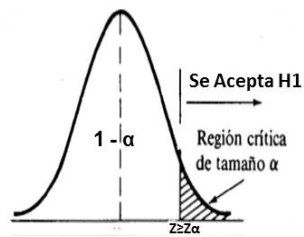
La aplicación de estrategias metacognitivas influye directa y de forma altamente significativa en el nivel inferencial de la comprensión de textos, en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

Hipótesis: Nivel Crítico

1. $H_1 = \mu_D > 0$ (las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Crítico después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas)
2. El nivel de significancia indicado es de $\alpha = 0.01$
3. La estadística de prueba es para diferencia de medias pareadas.

$$Z = \frac{\bar{d} - 0}{S_d/\sqrt{n}}$$

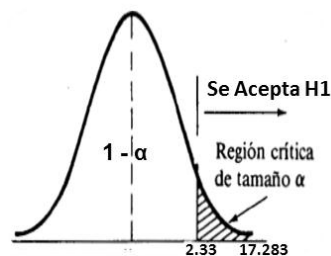
4. Establecer la región crítica



5. Cálculos:

$$Z = \frac{6 - 0}{6/\sqrt{151}} = 17.283$$

El valor tabular de $z_{0.99} = 2.33$



6. Decisión

Como $17.283 > 2.33$, La hipótesis H_1 , se acepta a un nivel de significancia de 0.01

7. Finalización

La aplicación de estrategias metacognitivas influye directa y de forma altamente significativa en el nivel crítico de la comprensión de textos, en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.

4.3. Análisis y discusión de resultados

Los resultados estadísticos que se observan en los gráficos comparativos de resumen de las pruebas de entra y salida (gráficos 7 y 13) sobre comprensión de textos 1 y 2, y los resultados del análisis estadístico, demuestran que hay una mejora altamente significativa en cuanto a la comprensión de textos escritos de los estudiantes en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico; esto se debe a que después de haberse realizado diez sesiones de aprendizaje, en las cuales se trabajaron la lectura de textos escritos empleando estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y control y evaluación, los estudiantes empezaron a aplicar estas estrategias durante sus tareas de lectura como se demuestra en el gráfico 1, referente al resumen del pre y pos test sobre aplicación de estrategias metacognitivas. Los datos de los gráficos mencionados se presentan contrastados en forma paralela y se puede apreciar en ellos un cambio notable: cuando los estudiantes no aplicaban estrategias metacognitivas ni eran conscientes del proceso de lectura que realizaban, los resultados en comprensión de textos fue desalentador; en cambio, cuando se aplicaron las estrategias, el rendimiento, en las tres dimensiones o niveles de comprensión, se mejoró significativamente llegando, en la mayoría de los casos, a revertir los resultados.

Después de que se aplicaron estrategias metacognitivas durante las sesiones de aprendizaje, los estudiantes empezaron a ser más reflexivos y conscientes del proceso de la lectura, de sus propias estrategias, de sus motivaciones personales, de su predisposición para la lectura, así como de las condiciones externas y contextuales favorables y desfavorables que intervienen

durante la tarea. A esto se suma las prácticas constantes que se hicieron en cuanto a comprensión de textos durante dos meses consecutivos en que se aplicaron las estrategias. Todos estos factores hicieron posible que los estudiantes respondan con acierto a la mayoría de preguntas formuladas, obteniendo con ello mejores logros de aprendizaje.

Los resultados obtenidos confirman y reafirman lo que otros investigadores pudieron descubrir durante sus investigaciones en cuanto a la aplicación de estrategias metacognitivas:

Las conclusiones a las que llega Heit (2011) coinciden plenamente con las que se obtuvo en la presente investigación, pues se obtuvo también una influencia significativa en el incremento de la eficacia en comprensión de textos escritos. El citado investigador concluye en que las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa en el incremento de la eficacia en la asignatura de lengua y literatura; y termina resaltando el valor de incorporar a nuestra enseñanza la metacognición como recurso didáctico imprescindible. Es una ardua tarea por desarrollar, compartida por maestros y estudiantes: hay que aprender a leer, hay que aprender a enseñar a leer.

Por otra parte, la conclusión a la que llega Burón (1993) es contundente y también coincide plenamente con las conclusiones y sugerencias que nosotros planteamos al final de esta investigación. Si no hay metacognición, no habrá reflexión y si no hay reflexión, no habrá un aprendizaje consciente de lo que se hace, por lo tanto, el aprendizaje será mecánico, repetitivo, acrítico y escasamente. Si se pretende que el alumno aprenda a aprender, el método

didáctico debe ser metacognitivo, mediante instrucción metacognitiva. Esto demuestra que el empleo de estrategias metacognitivas, unidas a otros factores favorables para la realización de la lectura, son determinantes para que los estudiantes comprendan significativamente lo que leen.

Los resultados a los que se llega en la presente investigación confirman las conclusiones a las que llegó Santiváñez (2013), puesto que las estrategias metacognitivas aplicadas durante las tareas han permitido pasar de un nivel de comprensión lectora deficiente a un nivel aceptable e incluso destacado de muchos estudiantes. El citado investigador concluye en que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora han influido favorable y significativamente en la comprensión de textos del área de comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria.

Por otra parte, los resultados obtenidos durante el periodo de investigación tienen base y explicación científica, y son respaldados por las teorías de reconocidos investigadores y psicólogos constructivistas principalmente de Piaget y Vigotsky.

El primero explica cómo y por qué se construye el conocimiento, para ello plantea tres conceptos: toma de conciencia, abstracción y autorregulación. Esto no es otra cosa que la metacognición, puesto que las estrategias metacognitivas están íntimamente ligadas a la reflexión, abstracción de significados y autorregulación de los procesos y las tareas. Cuando los estudiantes toman conciencia, abstraen información explícita e implícita y

regulan su proceso de lectura, consiguen mejores resultados. Esto queda demostrado y confirmado con la presente investigación.

El segundo, por su parte, establece que cualquier función aparece en dos planos distintos: primero en el social y luego en el psicológico individual. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y luego aparece en el niño como una categoría intrapsicológica. El niño pasa de la regulación por los demás a la autorregulación de sus actividades y la autorregulación es una de las estrategias metacognitivas que se plantea trabajar durante el proceso de la lectura. Uno de los procesos involucrados en lo anterior, es la internalización vista no como una incorporación simple y pasiva de la actividad externa, sino como un proceso de reconstrucción y transformación activa, por parte del sujeto, de esa misma actividad. Para ello el lenguaje juega un papel fundamental y determinante puesto que no sólo es un medio sirve para comprender a los demás, sino también para la comprensión de sí mismo.

Por otro lado y en cuanto se refiere a la comprobación de la hipótesis general, vemos que existe una influencia directa y altamente significativa entre la aplicación de estrategias metacognitivas y la comprensión de textos escritos debido a que el nivel de significancia indicado es de $\alpha = 0.01$.

De manera individual, es decir por niveles de comprensión, se observa que hay una relación directa y altamente significativa entre la aplicación de estrategias metacognitivas y la comprensión de textos escritos en el nivel literal, inferencial y crítico: el nivel de significancia indicado es de $\alpha = 0.01$.

CONCLUSIONES

De la investigación realizada con los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. “Rafael Loayza Guevara” de Cajamarca, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La aplicación de estrategias metacognitivas, influye en forma directa y altamente significativa, en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” – 2014.
2. La aplicación de estrategias metacognitivas, influye de forma directa y altamente significativa, en el nivel literal de la comprensión de textos. Al promediar los resultados de los textos 1 y 2 hubo una mejora de 47.05%.
3. La aplicación de estrategias metacognitivas influye de forma directa y altamente significativa en el nivel inferencial de la comprensión de textos. Al promediar los resultados de los textos 1 y 2 hubo una mejora de 34.75%.
4. La aplicación de estrategias metacognitivas influye de forma directa y altamente significativa en el nivel crítico de la comprensión de textos. Al promediar los resultados de los textos 1 y 2 hubo una mejora de 53.86 %.
5. Cuando los estudiantes reflexionan y son conscientes de lo que hacen sobre su proceso de lectura y las estrategias que emplean, mejora sustancialmente su nivel de rendimiento.

SUGERENCIAS

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante la investigación realizada con los estudiantes del 4° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” de Cajamarca – 2014, se sugiere lo siguiente.

1. A los directivos de la Institución Educativa “Rafael Loayza Guevara” de Cajamarca les invocamos a trabajar con estrategias metacognitivas, para ello se debe sensibilizar y capacitar a todo el personal docente en el uso de este tipo de estrategias, y monitorear permanentemente su cumplimiento. De esta manera se obtendrán resultados altamente significativos, como se obtuvo durante la presente investigación en comprensión de textos escritos.
2. La sugerencia a los maestros de la IE “Rafael Loayza Guevara” de Cajamarca, principalmente del área de comunicación, es que en todas sus sesiones de aprendizaje deben trabajar con estrategias metacognitivas, de esta manera obtendrán mejores logros de aprendizaje. Para ello es necesario tomar conciencia de sus actos y de todo el proceso de su trabajo, desde la planificación hasta la evaluación de resultados. Y para ello; es decir, para formar estudiantes metacognitivos, los maestros también deben ser metacognitivos.
3. Al Ministerio de Educación le sugerimos dar mayor énfasis a las estrategias metacognitivas y considerar su aplicación de manera obligatoria en el currículo escolar, además de propiciar capacitaciones a todos los actores educativos en cuanto se refiere al manejo de estrategias metacognitivas con los estudiantes de todos los niveles, modalidades y grados de estudio. De esta forma se logrará una mejor gestión de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almenar, M. (2008). *Comprensión Lectora. Distintas Concepciones Teóricas*. Argentina.
- Allende y Condemarín, M. (2000). *La evaluación auténtica*. Edit. Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Antezana, L. (1999). *Teorías de la Lectura*. Ed. Altiplano, Bolivia.
- Aragón, L y Caicedo, A. (2008). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora*. Cali (Colombia).
- Areiza, R y Henao, L. (2000). *Metacognición y estrategias lectoras*. Revista de Ciencias Humanas- UTP. Colombia.
- Bara, S. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje*. Madrid.
- Burón, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición*. Ed. Mensajero. Bilbao.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, MEC- Visor.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: De la Teoría a la Práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Escanero, M. (2013). *Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología*. España.
- Flavell, J. (1979). *Metacognición y Motivación*. London: Asociación, Publishers.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Barcelona.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Ghaith Y Obeid. (2004) *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora*.
- Gutiérrez, B y Solmerón, H. (2012). *Estrategias de Comprensión Lectora*. Universidad de Granada – España.
- Goodman, k. (1982). *El proceso de la lectura*. México.
- Guerra, J. (2003). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol.6. México.
- Hernández, M (1989). *Evaluación de la efectividad de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora*. Universidad Simón Rodríguez.
- Heimlich, J y, Susan D., (1991). *Estudiar en el aula*. Editorial PITTELMAN. Aique. Buenos Aires.

- Heit, I.(2011). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. Paraná – Brasil.
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la Lectura, Madrid.
- Machicado, C. (2005). Estrategias de metacomprensión lectora y rendimiento académico. Juliaca-Puno
- Martínez, M (1996). Estrategias cognitivas en el desarrollo de destrezas y habilidades de comprensión lectora, lectura crítica y lectura creativa en textos literarios. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y Educación. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, (2007). Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora. Lima.
- Ministerio de Educación. (2013). Rutas de Aprendizaje, Fascículo 1. Lima.
- Ministerio de Educación. (2001). Programa Nacional de Capacitación Docente. Lima
- Osses, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Chile.
- Paris y Winograd (1990). Cómo la metacognición puede promover el aprendizaje académico y la instrucción. BF Jones & L. Ídolo Ediciones, Medidas de pensar y de instrucción cognitiva Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Pinzás, J. (2007). Metacognición y lectura. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Poggioli, L. (1998). Estrategias metacognoscitivas. Caracas: Fundación Polar.
- Puente, A. (1994). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Madrid. Cepe
- Quintana, H. (2004). Enseñanza para la comprensión lectora. Venezuela.
- Rivera, L. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos. Chile.
- Sánchez, E. (1998). Comprensión y Redacción de Textos. Barcelona. Edebé
- Santiváñez, S. (2013). Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico. Huancayo – Perú.
- Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Grao. Barcelona.

Velandia, Q (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Bogotá. D.C.

Vigotsky, L. (1960). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Moscú.

Wong, F y Matalinares, M. (2011). Estrategias de metacompreión lectora y estilos de aprendizaje. U.N.S.M. Lima.

Yampufé, C. (s/f). Manual de conocimientos pedagógicos y curriculares. Chiclayo

APÉNDICES/ANEXOS

ANEXO A

Instrumento N° 01

PRE TEST DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Apellidos y Nombres:

.....

Grado: Sección: "....." Fecha:

INSTRUCCIONES: A continuación, te presento preguntas para determinar el uso de estrategias metacognitivas de Planificación, Control y Monitoreo y Evaluación. De las tres alternativas propuestas elige la que crees conveniente.

A) PLANIFICACIÓN

- 1) ¿Determinas el propósito para el cual vas a leer?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 2) ¿Determinas el tiempo que vas a dedicar a la lectura?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 3) ¿Organizas las acciones que vas a realizar antes de leer?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 4) ¿Seleccionas el texto que vas a leer?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 5) ¿Priorizas temas para tus lecturas?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 6) ¿Observas y reconoces las partes del texto y otros detalles antes de realizar la lectura?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 7) ¿Predices la intención del autor, temas, personajes, acciones, lugares, etc.?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 8) ¿Te preguntas qué sabes sobre el texto que vas a leer?
a) Siempre b) A veces c) Nunca

B) CONTROL Y MONITOREO

- 9) ¿Te concentras en la lectura que estás realizando?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 10) ¿Relacionas la información nueva con la que ya conoces?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 11) ¿Utilizas el diccionario para consultar significados de términos desconocidos?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 12) ¿Seleccionas las estrategias apropiadas para realizar la lectura?
a) Siempre b) A veces c) Nunca

- 13) ¿Anticipas finales en textos narrativos?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 14) ¿Analizas la cohesión y la coherencia del texto?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 15) ¿Analizas hechos y opiniones que contiene el texto?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 16) ¿Identificas cuál es la información relevante y la complementaria?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 17) ¿Infieres significados y datos implícitos, conclusiones, mensajes subliminales, recursos verbales y no verbales?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 18) ¿En textos narrativos imaginas personajes, acciones, lugares en la medida que vas leyendo?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 19) ¿En la medida que vas leyendo, te das cuenta cómo lo estás realizando?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
- 20) ¿Elaboras organizadores visuales en la medida que vas leyendo?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 21) ¿Regulas tu proceso de lectura?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 22) ¿Empleas estrategias de reparación o corrección?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- C) EVALUACIÓN**
- 23) ¿Reflexionas sobre el proceso de lectura que realizaste?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 24) ¿Compruebas si se cumplieron tus predicciones?
a) Siempre b) A veces c) Nunca
- 25) ¿Te preguntas si las estrategias y los procedimientos utilizados durante la lectura fueron los más apropiados?
a) Siempre b) A veces c) Nunca

ANEXO B

Instrumento N° 02

PRUEBA DE ENTRADA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Apellidos y Nombres:

Grado: Sección: "....." Fecha:

INSTRUCCIONES: A continuación te presento dos textos con sus respectivas preguntas en los niveles literal, inferencial y crítico, responde apropiadamente cada una de ellas.

TEXTO 01

Nadie sabe qué origina la enfermedad de Alzheimer. Algunos investigadores conjeturan que podría tratarse de esos "virus lentos". Sin embargo, hasta ahora no se ha identificado ninguno específicamente.

Otros piensan que esta enfermedad es de origen genético, o al menos en parte. Algunos han estudiado la relación entre la herencia biológica y el padecimiento de la enfermedad, encontrando que cuando más joven sea la persona cuando comienza a sentir sus efectos, mayores serán las posibilidades de que la contraigan los parientes. Cualquiera sea la causa, los pacientes tienen carencia de la sustancia cerebral acetilcolina, responsable de la comunicación entre neuronas. Así se ha tratado de administrarles cápsulas de colina en la dieta, con resultados desalentadores. Mejores resultados se han tenido con fisostigmina por vía intravenosa y por vía oral, con resultados similares: una mejoría leve. Más aún, en algunos casos se han combinado la fisostigmina con la lecitina, alcanzando un periodo mayor de mejoría. Sin embargo, los médicos no cantan victoria. Últimamente, el tratamiento ha consistido en inyectar directamente al cerebro el cloruro de betanecol ya que éste "remeda" la acción de la acetilcolina, obteniéndose resultados mejores.

En síntesis, los últimos diez años han permitido importantes logros en el conocimiento de la enfermedad, pero es preciso llevar a cabo muchos más experimentos. Se espera que en los próximos diez años se disponga de medicamentos realmente eficaces para tratar este mal.

A) NIVEL LITERAL (20 puntos)

1. **Al estudiar la relación entre el alzhéimer y la herencia biológica se determinó que:**
 - a) El alzhéimer es una enfermedad que se hereda.
 - b) Los que sufren de alzhéimer tienen problemas biológicos
 - c) Son los ancianos principalmente los que sufren de alzhéimer.
 - d) Cuanto más joven es la persona que sufre alzhéimer, hay más posibilidades de que sus parientes contraigan la enfermedad.
2. **El alzhéimer se produce por la carencia de una sustancia llamada:**
 - a) Betanecol
 - b) Acetilcolina
 - c) Colina
 - d) Fisostigmina
 - e) Lecitina
3. **Las personas que sufren de alzhéimer han obtenido mejoría por periodos más prolongados debido a:**
 - a) La administración de cápsulas de colina.
 - b) La administración de fisostigmina por vía intravenosa.
 - c) La administración de fisostigmina por vía oral.
 - d) La administración combinada de fisostigmina con la lecitina.
 - e) La administración de todos los medicamentos en conjunto.
4. **En algunos casos se administra cloruro de betanecol a los pacientes, ya que esta sustancia puede:**
 - a) Sustituir la acción de la acetilcolina

- b) Remedar la acción del cerebro
- c) Producir acetilcolina
- d) Combinarse con la fisostigmina.
- e) Ser abundante en lecitina.

5. ¿Qué es lo que produce la enfermedad de Alzheimer?

- a) Un virus lento
- b) La falta de acetilcolina
- c) Una causa desconocida
- d) La herencia biológica
- e) El avance de la edad

B) NIVEL INFERENCIAL (20 puntos)

6. De acuerdo a los avances científicos se puede inferir que el alzhéimer.

- a) Tiene diagnóstico equivocado.
- b) Tiene pronóstico recuperativo.
- c) Es propia de la edad.
- d) Aún es incurable
- e) Es de origen genético.

7. De acuerdo al texto, la enfermedad de alzhéimer se localiza en:

- a) Un lóbulo cerebral
- b) La sangre
- c) Los genes
- d) El ADN
- e) Las neuronas.

8. La relación entre la edad del paciente y la posibilidad de presencia de la enfermedad en los parientes es:

- a) Directa
- b) Casual
- c) Causal
- d) Inversa.
- e) Circunstancial

9. El título más apropiado para el presente texto es:

- a) La enfermedad del alzhéimer y sus consecuencias.
- b) Origen y tratamiento del alzhéimer
- c) Causas que provocan la enfermedad de alzhéimer.
- d) Medicamentos que combaten el alzhéimer.
- e) El alzhéimer como enfermedad incurable.

10. El propósito del autor al escribir su texto es.

- a) Describir la enfermedad del alzhéimer.
- b) Informar sobre el origen y el tratamiento del alzhéimer
- c) Narrar cómo se produce el alzhéimer.
- d) Argumentar las causas y consecuencias del alzhéimer.
- e) Instruir sobre el tratamiento del alzhéimer.

C) NIVEL CRÍTICO (20 puntos)

11. ¿Crees que el lenguaje que emplea el autor es el más apropiado para tratar el tema? ¿Por qué?

.....

12. ¿Crees que los argumentos que emplea el autor para expresar su tema son los más apropiados? ¿Por qué?

.....

TEXTO 02

No estoy para responder- respondió Sancho- porque me parece que hablo por las espaldas. Subamos y apartémonos de aquí, que yo pondré silencio en mis rebuznos; pero no en dejar de decir que los caballeros andantes huyen, y dejan a sus buenos escuderos molidos como alheña.

-No huye el que se retira- respondió Don Quijote- porque has de saber, Sancho, que la valentía que no se funda sobre la base de la prudencia se llama temeridad, y las hazañas del temerario más se atribuyen a la buena fortuna que a su ánimo. Y así, yo confieso que me he retirado, pero no huido; y en esto he imitado a muchos valientes que se han guardado para tiempos mejores y de esto están las historias llenas; las cuales, por no serte a ti de provecho ni a mí gusto, no te las refiero ahora

A) NIVEL LITERAL (20 puntos)

13. Según Don Quijote la temeridad no se fundamenta en:

- a) La valentía
- b) El miedo
- c) La prudencia.
- d) Las hazañas
- e) La fortuna

14. Las hazañas del temerario, según Don Quijote, se atribuyen a:

- a) Su valentía
- b) la buena suerte.
- c) su arrojo
- d) su coraje
- e) su fuerza de voluntad

B) NIVEL INFRENCIAL (20 puntos)

15. Según Don Quijote, es valiente el que:

- a) Se aparta siempre del peligro.
- b) Se enfrenta siempre contra cualquier peligro.
- c) Confía en su ánimo antes que en su suerte
- d) Sabe medir sus fuerzas frente al peligro.
- e) Imita a valientes de tiempos mejores.

16. Al haber sido abandonado por Don Quijote en medio del peligro, Sancho considera que los caballeros andantes son:

- a) Indolentes
- b) Desconsiderados
- c) Cobardes.
- d) Temerarios
- e) Inhumanos

17. Según el texto podemos concluir que la valentía se debe basar en la prudencia para:

- a) Conseguir siempre su triunfo.
- b) Seguir el ejemplo de otros valientes.
- c) No ser considerada cobardía.
- d) No enfrentarse inútilmente.
- e) No caer en la temeridad

18. Según confiesa Don Quijote, se retiró dejando a Sancho sin importarle que fuese golpeado por sus enemigos.

- a) Para imitar a otros caballeros.
- b) Porque a veces es prudente retirarse
- c) Porque Sancho se retrasó demasiado.
- d) Para evitar que a él también lo golpeen.
- e) Porque el propio Sancho tuvo la culpa.

19. El título que mejor se ajusta al texto es:

- a) El resentimiento de Sancho Panza.
- b) El abandono de Don Quijote a su fiel escudero
- c) El razonamiento de Don Quijote ante el reclamo de Sancho.
- d) La cobardía de los caballeros andantes
- e) La humildad de Sancho ante la soberbia de su amo

C) NIVEL CRÍTICO (20 puntos)

20. ¿Crees que la explicación que da Don Quijote a su fiel escudero Sancho Panza tiene argumentos lógicos? ¿Por qué?

.....
.....

21. ¿Crees que Sancho Panza reclama justamente a Don Quijote? ¿Por qué?

.....
.....

¡Muchas gracias!

ANEXO C

INSTRUMENTO N° 03

POS TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Apellidos y Nombres:

.....
Grado: Sección: "....." Fecha:

INSTRUCCIONES: A continuación, te presento preguntas para determinar el uso de estrategias metacognitivas de Planificación, Control y Monitoreo y Evaluación. De las tres alternativas propuestas elige la que crees conveniente.

A) PLANIFICACIÓN

1. ¿Determinas el propósito para el cual vas a leer?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
2. Determinas el tiempo que vas a dedicar a la lectura.
b) Siempre b) A veces c) Nunca
3. ¿Organizas las acciones que vas a realizar antes de leer?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
4. ¿Seleccionas el texto que vas a leer?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
5. ¿Priorizas temas para tus lecturas?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
6. ¿Observas y reconoces las partes del texto y otros detalles antes de realizar la lectura?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
7. ¿Predices la intención del autor, temas, personajes, acciones, lugares, etc.?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
8. ¿Te preguntas qué sabes sobre el texto que vas a leer?
b) Siempre b) A veces c) Nunca

B) CONTROL Y MONITOREO

9. ¿Te concentras en la lectura que estás realizando?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
10. ¿Relaciones la información nueva con la que ya conoces?
b) Siempre b) A veces c) Nunca
11. ¿Utilizas el diccionario para consultar significados de términos desconocidos?
b) Siempre b) A veces c) Nunca

12. ¿Seleccionas las estrategias apropiadas para realizar la lectura?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
13. ¿Anticipas finales en textos narrativos?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
14. ¿Analizas la cohesión y la coherencia del texto?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
15. ¿Analizas hechos y opiniones que contiene el texto?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
16. ¿Identificas cuál es la información relevante y la complementaria?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
17. ¿Infieres significados y datos implícitos, conclusiones, mensajes subliminales, recursos verbales y no verbales?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
18. ¿En textos narrativos imaginas personajes, acciones, lugares en la medida que vas leyendo?
 c) Siempre b) A veces c) Nunca
19. ¿En la medida que vas leyendo, te das cuenta cómo lo estás realizando?
 d) Siempre b) A veces c) Nunca
20. ¿Elaboras organizadores visuales en la medida que vas leyendo?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
21. ¿Regulas tu proceso de lectura?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
22. ¿Empleas estrategias de reparación o corrección?
 b) Siempre b) A veces d) Nunca

C) EVALUACIÓN

23. ¿Reflexionas sobre el proceso de lectura que realizaste?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
24. ¿Compruebas si se cumplieron tus predicciones?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca
25. ¿Te preguntas si las estrategias y los procedimientos utilizados durante la lectura fueron los más apropiados?
 b) Siempre b) A veces c) Nunca

ANEXO D
Instrumento N° 04

PRUEBA DE SALIDA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Apellidos y Nombres:

Grado: Sección: "....." Fecha:

INSTRUCCIONES: A continuación te presento dos textos con sus respectivas preguntas en los niveles literal, inferencial y crítico, responde apropiadamente cada una de ellas.

TEXTO 01

¿Por qué el virus del VIH del SIDA surgió súbitamente como un asesino global? De acuerdo con una teoría, el virus ha infectado a la gente por siglos, pero los cambios sociales recientes han alterado su carácter. Antes de 1960 los campesinos africanos contraían formas ancestrales benignas de VIH de los primates. En razón de que el virus se expandía muy lentamente en la población, éste no podía pasar a la forma virulenta. Desde 1960 a 1975, las guerras, la sequía, el comercio y la urbanización transformaron las instituciones sociales africanas. El VIH se expandió rápidamente llegando a ser más virulento en la medida en que la transmisión se aceleraba. Desde 1975 al presente, los viajes por el mundo colocaron el VIH en una circulación más amplia. Los cambios de las prácticas sexuales y las prácticas médicas modernas, tales como la transfusión de sangre, hicieron más susceptibles a muchas poblaciones. Si los cambios sociales pueden tornar un virus benigno en mortal, el proceso podría ser reversible. Simplemente disminuyendo la velocidad de transmisión se puede conducir a las cepas más mortíferas hacia su extinción, sacándolas de circulación.

A) NIVEL LITERAL (20 puntos)

1. Respecto al VIH se afirma que:

- a) Las características del virus han sido alteradas por los cambios producidos en la sociedad.
- b) El virus ha sido maligno desde tiempos ancestrales.
- c) Durante siglos el virus ha sido un asesino global.
- d) Cuanto más joven es la persona está expuesta a contraer el virus del SIDA.
- e) Las prácticas sexuales no influyen en su expansión.

2. Las formas ancestrales del VIH eran benignas porque el virus:

- a) Se contagiaba solo entre africanos
- b) Se expandía muy lentamente
- c) Procedía de los primates
- d) Está ligado a los cambios sociales
- e) Sólo se contagiaba a través de la actividad sexual

3. Según el texto, la virulencia del VIH se debe:

- a) A las costumbres sexuales liberales.
- b) A la mayor velocidad de contagio.
- c) A los viajes de amplia circulación.
- d) A que pasó de África a Estados Unidos.
- e) A nuevas cepas de virus.

4. Antes de 1960, el VIH no podía pasar a la forma virulenta porque:

- a) Se expandía rápidamente a toda la población.
- b) Lo controlaban inyectando antivirales a la población.
- c) Se expandía lentamente en la población.
- d) Se producían cambios bruscos en la población.
- e) Proliferaron las guerras, la sequía y el comercio.

5. En la medida en que la transmisión se aceleraba, el VIH:

- a) Fue perdiendo su potencia y se convirtió en un virus benigno.
- b) Llegó a ser más virulento.
- c) Se convirtió en un virus benigno.
- d) Las poblaciones se volvieron más resistentes al virus.
- e) Desencadenó otras enfermedades.

B) NIVEL INFERENCIAL (20 puntos)

6. Si se reduce la expansión del virus se puede deducir que.

- a) El VIH entraría en un proceso de extinción.
- b) La virulencia del VIH se alteraría.
- c) Cambiarían notablemente las costumbres sexuales.
- d) El VIH volvería a localizarse en el África.
- e) El contagio del SIDA sería más lento, pero más amplio.

7. El tema del texto es:

- a) Formas de transmisión del VIH.
- b) La expansión del virus del VIH
- c) Características del VIH.
- d) La virulencia del VIH.
- e) Los problemas sociales ocasionados por el VIH.

8. Del texto se puede inferir que:

- a) El virus del VIH en algún momento de la historia puede convertirse en virus benigno.
- b) Las prácticas sociales generan diversidad de virus.
- c) El VIH es una enfermedad incurable.
- d) El SIDA es un virus que se adquiere por falta de defensas en el organismo.
- e) Al transformarse las instituciones africanas dejó de expandirse el VIH.

9. El título más apropiado para el presente texto es:

- a) La enfermedad del SIDA y sus consecuencias.
- b) Origen y expansión del SIDA
- c) Causas que provocan la enfermedad del SIDA.
- d) Medicamentos que combaten el SIDA.
- e) El SIDA como enfermedad incurable.

10. El propósito del autor al escribir su texto es.

- a) Describir la enfermedad del VIH.
- b) Informar sobre el origen y el tratamiento del SIDA
- c) Narrar cómo se transmite el VIH.
- d) Argumentar sobre las causas y consecuencias del VIH.
- e) Informar sobre la forma de expansión de VIH.

NIVEL CRÍTICO (20 puntos). Responde de manera muy concreta.

11. ¿Crees que el lenguaje que emplea el autor es el más apropiado para tratar el tema? ¿Por qué?

.....
.....

12. El autor sostiene que los cambios sociales han alterado el virus del VIH, ¿Estás de acuerdo con esa opinión?, sustenta tu respuesta.

.....
.....

TEXTO 02

Si los tiburones fueran personas -preguntó la niña al señor K-, ¿se portarían mejor con los pececillos? Claro -dijo él-, si fueran personas, harían construir en el mar unas cajas enormes para los pececillos, con toda clase de alimento en su interior, y se encargarían de que las cajas siempre tengan agua fresca y adoptarían toda clase de medidas sanitarias. Naturalmente, habría escuelas. En ellas, los pececillos aprenderían a nadar hacia las fauces de los tiburones. Se les enseñaría que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría a los tiburones. Si los tiburones fueran personas, también cultivarían el arte; claro está, pintarían hermosos cuadros, de bellos colores, de las dentaduras del tiburón. Tampoco faltaría la religión. Ella enseñaría que la verdadera vida del pececillo comienza verdaderamente en el vientre de los tiburones. Y si los tiburones fueran personas, los pececillos dejarían de ser, como lo han sido hasta ahora, todos iguales. Algunos obtendrían cargos y serían colocados por encima de los otros. Se permitiría que los mayores se comieran a los más pequeños. Eso sería provechoso para los tiburones, puesto que tendrían bocados más grandes que engullir. En otras palabras, si los tiburones fueran personas, en el mar no habría más que cultura.

Bertolt Brecht
Historia de Almanaque

A) NIVEL LITERAL (20 puntos)

1) Según el texto, si los tiburones fueran personas. Marque la respuesta incorrecta.

- a) Construirían unas cajas enormes para los pececillos.
- b) Construirían escuelas para que los pececillos estudien.
- c) Adoptarían toda clase de medidas sanitarias para los pececillos.
- d) Todos los pececillos serían iguales.
- e) Se permitiría que los mayores se comieran a los más pequeños.

2) Según el texto, la religión enseñaría que la vida de los pececillos:

- a) Depende de los pececillos más grandes
- b) Depende de los tiburones más grandes
- c) Se inicia en el vientre de los tiburones.
- d) Se inicia en el mar.
- e) Dejaría de ser igual para todos.

3) Según el texto, en la escuela se enseñaría a los pececillos:

- a) A pintar hermosos cuadros.
- b) A Nadar directo a la boca de los tiburones.
- c) A que la vida comienza en el vientre de los tiburones.
- d) A cultivar la igualdad.
- e) A que los peces mayores se comieran a los más pequeños.

4) Los personajes que dialogan en el texto son:

- a) Los tiburones, la niña, el señor K, los pececillos.
- b) El autor, los tiburones, la niña, el señor K, los pececillos.
- c) Los tiburones, la niña y el señor K.
- d) La niña y el señor K
- e) El autor, los tiburones, la niña y el señor K.

D) NIVEL INFRENCIAL (20 puntos)

5) Para el autor, la religión se utilizaría para:

- a) Perpetuar la vida del "pececillo"
- b) Justificar la explotación.
- c) Respaldar los logros del arte
- d) Trazar una meta distinta en la educación
- e) Estimular el hambre de los "tiburones"

6) La "cultura", a la cual hace mención el autor, podría calificarse como:

- a) El paraíso terrenal
- b) Una sociedad poderosa y dominante.
- c) Un mundo deshumanizado y explotador.
- d) La negación de la cultura andina
- e) Una civilización de prejuicios religiosos

7) Del texto se puede inferir que los "pececillos" mejorarían su situación si:

- a) Los tiburones amplían sus servicios
- b) Evitan el establecimiento de jerarquías
- c) Se organizan para formar cardúmenes
- d) Logran transformar los elementos culturales predominantes.
- e) Aceptan los delicados engaños de los "tiburones"

8) Del texto se puede inferir que el autor hace:

- a) Una crítica realista a los tiburones.
- b) Comparaciones sin importancia
- c) Uso de un lenguaje alegórico que en realidad se refiere a otra cosa.
- d) Un discurso revolucionario
- e) Una evaluación minuciosa de los tiburones y los pececillos

9) De acuerdo al texto, "tiburones" y "pececillos" simbolizan respectivamente a:

- a) Pecadores y pecados
- b) Justicia e injusticia
- c) Dominantes y dominados.
- d) Grandes y pequeños
- e) Explotados y explotadores

E) NIVEL CRÍTICO. (20 puntos). Responde de manera muy concreta.

10) ¿Si tuvieras poder político y económico cuál sería tu actitud frente a la clase dominada?

.....

11) ¿Por qué crees que el autor aborda este tema?

.....

¡Muchas gracias!

ANEXO E

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN



VALIDACIÓN DEL PRE TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Yo ELFER GERMÁN MIRANDA VALDIVIA, identificado con DNI N° 06619261 con Grado Académico de Doctor, Universidad.....

Hago constar que he leído y revisado los 25 ítems del pre test sobre estrategias metacognitivas, distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (08 ítems), Control y Monitoreo (14 ítems) y Evaluación (03 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha..... *Cajamarca 10 de marzo del 2014*

Apellidos y Nombres del evaluador: MIRANDA VALDIVIA, Elfer Germán.


.....
FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DEL PRE TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Yo, LUZMÁN GONZALO SALAS SALAS, identificado con DNI N° 26606980, con Grado Académico de Doctor, Universidad Nacional de Trujillo, hago constar que he leído y revisado los 25 ítems del pre test sobre estrategias metacognitivas, distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (08 ítems), Control y Monitoreo (14 ítems) y Evaluación (03 ítems).

Título de la Tesis: **Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.**

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 07 de junio de 2014.

Apellidos y Nombres del evaluador: SALAS SALAS, Luzmán Gonzalo

FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DEL PRE TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Yo, MARÍA ELIZABETH ZA VALETA CHANG, identificada con DNI N° 26622523, con Grado Académico de Magíster, Universidad Privada César Vallejo, hago constar que he leído y revisado los 25 ítems del pre test sobre estrategias metacognitivas, distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (08 ítems), Control y Monitoreo (14 ítems) y Evaluación (03 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 28 de junio de 2014.

Apellidos y Nombres de la evaluadora: ZA VALETA CHANG, María Elizabeth.


FIRMA DE LA EVALUADORA



VALIDACIÓN DEL POS TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Yo ELFER GERMÁN MIRANDA VALDIVIA, identificado con DNI N° 06619261 con Grado Académico de DOCTOR Universidad... *Elfer Miranda Valdivia*

Hago constar que he leído y revisado los 25 ítems del pos test sobre estrategias metacognitivas, distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (08 ítems), Control y Monitoreo (14 ítems) y Evaluación (03 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha... *Cajamarca 07 de junio de 2014*

Apellidos y Nombres del evaluador: MIRANDA VALDIVIA, Elfer Germán.

Elfer Miranda Valdivia
.....
FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DEL POS TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Yo, LUZMÁN GONZALO SALAS SALAS, identificado con DNI N° 26606980, con Grado Académico de Doctor, Universidad Nacional de Trujillo, hago constar que he leído y revisado los 25 ítems del pos test sobre estrategias metacognitivas, distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (08 ítems), Control y Monitoreo (14 ítems) y Evaluación (03 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 20 de octubre de 2014.

Apellidos y Nombres del evaluador: SALAS SALAS, Luzmán Gonzalo

.....
FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DEL POS TEST SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Yo, MARÍA ELIZABETH ZA VALETA CHANG, identificada con DNI N° 26622523, con Grado Académico de Magíster, Universidad Privada César Vallejo, hago constar que he leído y revisado los 25 ítems del pos test sobre estrategias metacognitivas, distribuidos en 03 dimensiones: Planificación (08 ítems), Control y Monitoreo (14 ítems) y Evaluación (03 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
25	25	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 15 de octubre de 2014.

Apellidos y Nombres de la evaluadora: ZA VALETA CHANG, María Elizabeth.

FIRMA DE LA EVALUADORA



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Yo, LUZMÁN GONZALO SALAS SALAS, identificado con DNI N° 26606980, con Grado Académico de Doctor, Universidad Nacional de Trujillo, hago constar que he leído y revisado los 21 ítems de la prueba de entrada sobre comprensión de textos escritos, distribuidos en 03 dimensiones: Nivel Literal (07 ítems), Nivel Inferencial (10 ítems) y Nivel Crítico (04 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
21	21	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 07 de junio de 2014.

Apellidos y Nombres del evaluador: SALAS SALAS, Luzmán Gonzalo

.....
FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Yo, MARÍA ELIZABETH ZA VALETA CHANG, identificada con DNI N° 26622523, con Grado Académico de Magíster, Universidad Privada César Vallejo, hago constar que he leído y revisado los 21 ítems de la prueba de entrada sobre comprensión de textos escritos, distribuidos en 03 dimensiones: Nivel Literal (07 ítems), Nivel Inferencial (10 ítems) y Nivel Crítico (04 ítems).

Título de la Tesis: **Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.**

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
21	21	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 28 de junio de 2014.

Apellidos y Nombres de la evaluadora: ZA VALETA CHANG, María Elizabeth.

FIRMA DE LA EVALUADORA



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE SALIDA SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Yo ELFER GERMÁN MIRANDA VALDIVIA, identificado con DNI N° 06619261 con Grado Académico de DOCTOR, Universidad.....

Hago constar que he leído y revisado los 23 ítems de la prueba de salida sobre comprensión de textos escritos, distribuidos en 03 dimensiones: Nivel Literal (09 ítems), Nivel Inferencial (10 ítems) y Nivel Crítico (04 ítems).

Título de la Tesis: **Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.**

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
23	23	100%

Lugar y Fecha.....

Apellidos y Nombres del evaluador: MIRANDA VALDIVIA, Elfer Germán.



 FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE SALIDA SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Yo, LUZMÁN GONZALO SALAS SALAS, identificado con DNI N° 26606980, con Grado Académico de Doctor, Universidad Nacional de Trujillo, hago constar que he leído y revisado los 23 ítems de la prueba de salida sobre comprensión de textos escritos, distribuidos en 03 dimensiones: Nivel Literal (09 ítems), Nivel Inferencial (10 ítems) y Nivel Crítico (04 ítems).

Título de la Tesis: **Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.**

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
23	23	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 20 de octubre de 2014.

Apellidos y Nombres del evaluador: SALAS SALAS, Luzmán Gonzalo

.....
FIRMA DEL EVALUADOR



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE SALIDA SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Yo, MARÍA ELIZABETH ZA VALETA CHANG, identificada con DNI N° 26622523, con Grado Académico de Doctor, Universidad Privada César Vallejo, hago constar que he leído y revisado los 23 ítems de la prueba de salida sobre comprensión de textos escritos, distribuidos en 03 dimensiones: Nivel Literal (09 ítems), Nivel Inferencial (10 ítems) y Nivel Crítico (04 ítems).

Título de la Tesis: Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. "Rafael Loayza Guevara", Cajamarca - 2014.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
23	23	100%

Lugar y Fecha: Cajamarca, 15 de octubre de 2014

Apellidos y Nombres de la evaluadora: ZA VALETA CHANG, María Elizabeth.


FIRMA DE LA EVALUADORA

ANEXO F CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

1) Cálculo del Coeficiente del Alfa de Cronbach (α)

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

Donde:

k= Número de ítems.

$\sum S_i^2$ = Suma de las varianzas de cada ítem

S_T^2 = Varianza Total.

2) Valoración del Coeficiente del Alfa de Cronbach (α)

<i>Valor de α</i>	Grado de Acuerdo
<i>0.10 - 0.20</i>	Muy Baja
<i>0.21 - 0.40</i>	Baja
<i>0.41 - 0.60</i>	Moderado
<i>0.61 - 0.80</i>	Alta
<i>0.81 - 0.80</i>	Muy Alta

Por Landis y Koch.1977

3) Resultados de Confiabilidad del Instrumento de Estrategia Metacognitivas

Después de la aplicación del instrumento de Estrategias Metacognitivas, se procesaron los resultados con el software estadístico SPSS V.22, para los 25 ítems, obteniéndose un valor para el alfa de Cronbach de $\alpha= 0.810$, lo que sitúa al instrumento en un nivel muy alto de confiabilidad.

Resumen del procesamiento de los casos del Instrumento Estrategia Metacognitivas

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	30	100.0

Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.810	25

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	49.73	21.789	-.105	.822
P2	49.87	20.395	.213	.810
P3	49.83	18.351	.587	.789
P4	49.63	21.206	.026	.819
P5	49.83	20.764	.151	.812
P6	49.93	20.478	.335	.804
P7	50.03	20.585	.251	.807
P8	50.07	19.030	.465	.797
P9	49.33	19.471	.425	.799
P10	50.00	19.931	.392	.801
P11	49.97	20.723	.317	.805
P12	49.97	19.964	.436	.800
P13	50.00	20.207	.432	.801
P14	50.07	18.616	.557	.791
P15	49.87	20.602	.309	.805
P16	49.87	19.361	.572	.793
P17	50.00	19.172	.609	.791
P18	49.80	20.924	.139	.811
P19	50.10	21.403	.009	.815
P20	50.10	20.921	.161	.810
P21	49.97	20.585	.246	.807
P22	49.97	19.275	.656	.791
P23	49.57	18.530	.492	.795
P24	49.93	19.237	.482	.796
P25	49.77	18.944	.421	.800

ANEXO G

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

I. DATOS GENERALES:

1.1. Institución Educativa	:	Rafael Loayza Guevara
1.2. Grado de estudios	:	Cuarto
1.3. Secciones	:	A, B, C, D y E
1.4. Número de estudiantes	:	151
1.5. Director (e)	:	Juan Sánchez Cabanillas
1.6. Maestrante	:	Jesús Catrejón Palomino
1.7. Inicio	:	01-09-2014
1.8. Término	:	12-10-2014

II. JUSTIFICACIÓN:

El presente programa orienta la aplicación práctica de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE "Rafael Loayza Guevara" de Cajamarca y se realizará mediante la ejecución de diez sesiones de aprendizaje sobre comprensión de variados textos escritos. Esto coadyuvará a mejorar la comprensión de textos y redundará en una mejor gestión de los aprendizajes.

III. COMPETENCIA GENERAL

Demuestra conocimiento y manejo de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación durante la lectura de textos escritos.

IV. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- a. Demuestra conocimiento y dominio de las estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación en diferentes tipos de textos escritos.
- b. Demuestra conocimiento y dominio de la estrategia de comprensión lectora antes durante y después, para responder a preguntas en los niveles: literal, inferencial y crítico.

V. PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS

- SESIÓN 1: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto El alzheimer.
- SESIÓN 2: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: El Reclamo de Sancho.
- SESIÓN 3: Empleamos la metacognición en la lectura del texto: Marte y el Agua.
- SESIÓN 4: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: El Juego de Ajedrez.
- SESIÓN 5: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto Las Lenguas Moribundas.
- SESIÓN 6: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto Los Jefes.
- SESIÓN 7: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto El agua.

SESIÓN 8: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto El Internet.

SESIÓN 9: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: Su Majestad El Cóndor.

SESIÓN 10: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: El Sueño del Pongo.

VI. METODOLOGÍA

Con la finalidad de un mejor fortalecimiento de las capacidades, actitudes y logros de aprendizajes, En las sesiones de aprendizaje se emplearán las siguientes estrategias metodológicas:

6.1. Estrategias metacognitivas:

6.1.1. Planificación.

- Activa sus conocimientos.
- Planifica su lectura.
- Distribuye su tiempo.
- Organiza sus acciones.
- Selecciona textos.
- Predice temas.

6.1.2. Monitoreo.

- Corrige sus errores.
- Revisa, aplica, verifica, rectifica estrategias.
- Demuestra concentración.
- Vincula información.
- Utiliza ayudas.
- Selecciona estrategias.
- Anticipa finales.
- Organiza información.
- Regula su proceso.

6.1.3. Evaluación.

- Valora las estrategias
- Reflexiona sobre su proceso
- Evalúa resultados
- Enjuicia procedimientos

6.2. Estrategias de comprensión de textos:

6.2.1. Antes – Durante – Después de la lectura.

VII. MATERIALES EDUCATIVOS

Se utilizarán: proyector multimedia, audio, pizarra, diapositivas y textos impresos.

VIII. EVALUACIÓN

La evaluación será permanente y se hará mediante preguntas de comprensión literal, inferencial y criterial.

IX. METACOGNICIÓN:

Se hará preguntas de reflexión de manera permanente sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, cómo se sintieron al aprender y para qué les será útil lo que aprendieron.

ANEXO H SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. Datos informativos

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: "RAFAEL LOAYZA GUEVARA"

1.2. ÁREA CURRICULAR: COMUNICACIÓN

1.3. GRADO: CUARTO SECCIONES: "A", "B", "C", "D" y "E"

1.5.- DURACIÓN: 90 minutos

1.6. DOCENTE: Prof. JESÚS CASTREJÓN PALOMINO

1.7.- FECHA: 01-09-14

II. Nombre de la sesión: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto El alzhéimer.

III. Propósito didáctico de la sesión: Leen aplicando estrategias metacognitivas.

IV. Materiales o recursos a utilizar: textos impresos.

V. Competencias capacidades, indicadores e instrumentos.

Competencia	Capacidad	Indicador	INSTRUM. DE EVAL.
Comprende críticamente mediante procesos de interpretación y reflexión diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura	<ul style="list-style-type: none"> Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. 	<p>Emplea estrategias metacognitivas (planificación, control y evaluación) antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Identifica información implícita y explícita en el texto.</p> <p>Emite juicios críticos respecto al lenguaje, a las ideas, la cohesión, coherencia y propósito del autor.</p>	<p>Lista de cotejo.</p> <p>Preguntas de opción múltiple.</p> <p>Cuestionario de preguntas.</p>

VI. Actitud ante el área

VALOR	ACTITUDES	INSTRUMENTOS
RESPETO	<ul style="list-style-type: none"> Participa en forma permanente. Escucha a sus compañeros y respeta sus ideas. No se distrae en otras actividades durante la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de observación.

VII. Secuencia didáctica

MOMENTOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS
INICIO	<p>MOTIVACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de saludar afectuosamente el docente realiza la reflexión diaria sobre los valores y actitudes que debe existir siempre entre compañeros. Posteriormente incidirá en la importancia de la comprensión de textos escritos mediante las siguientes pregunta <ul style="list-style-type: none"> ¿Creen que en la sociedad actual donde predomina el mundo virtual, la lectura de textos escritos seguirá teniendo importancia? ¿Creen que es importante reflexionar sobre lo que leemos? Los estudiantes responderán mediante lluvia de ideas. <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es un texto escrito? ¿Cuántos tipos de textos conocen? ¿Cuáles son? ¿Han oído hablar de la metacognición? ¿Qué es?

	<p>Los estudiantes responden mediante lluvia de ideas.</p> <p>GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO</p> <p>Se promueve a la creación del conflicto cognitivo invitando a las estudiantes a responder las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estrategias metacognitivas emplean antes, durante y después de la lectura? • Los estudiantes responden en forma de lluvia de ideas. <p>DESCUBRIMIENTO DEL TEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente pregunta a los estudiantes: - ¿Qué tema piensan que vamos a tratar esta sesión de aprendizaje? • El docente escribe en la pizarra el título de la lectura El alzhéimer
<p>PROCESO</p>	<p>PRESENTACION DE LA INFORMACIÓN</p> <p>ANTES DE LA LECTURA</p> <p>El docente realiza preguntas relacionadas a la Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de texto será el que vamos a leer? - ¿Con qué propósito vamos a leer este texto? - ¿Qué extensión tendrá el texto? - ¿Qué tiempo nos llevará la lectura del texto? - ¿Cuál creen que es la intención del autor al escribir su texto? - ¿Qué saben sobre el alzhéimer? <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente los estudiantes leen silenciosa y oralmente la información que el docente les entregará en una hoja impresa. • El docente responde a inquietudes de los estudiantes y monitorea el trabajo indicando que: <ul style="list-style-type: none"> - Se concentren en la lectura. - Relacionen la información nueva con la que ya conocen. - Infieran significados de palabras, frases y oraciones y, si es necesario, consulten el diccionario. - Seleccionen las estrategias más apropiadas para realizar su lectura. - Analicen la cohesión y la coherencia, así como los hechos y opiniones que contiene el texto. - Identifique la información relevante y la complementaria. - Infiera significados, datos implícitos, conclusiones, etc. - Reflexione en la forma cómo va leyendo. - Elabore organizadores visuales. - Regule su proceso de lectura. - Emplee estrategias de reparación o corrección. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante procede a: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre todo el proceso de su lectura. - Comprobar si se cumplieron sus predicciones. - Preguntarse si las estrategias y los procedimientos utilizados durante la lectura fueron los más apropiados.
<p>SALIDA</p>	<p>RETROALIMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes proceden a responder preguntas en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, que el docente les entregará en una hoja impresa. <p>METACOGNICIÓN</p> <p>El docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido durante la clase? - ¿Es importante lo que hemos aprendido hoy? - ¿Cómo lo hemos aprendido? - ¿Qué dificultades hemos encontrado y cómo lo superaron? - ¿Cómo aplicaremos lo que hemos aprendido en nuestra vida diaria? <p>Culminamos la sesión de aprendizaje felicitándonos por nuestro trabajo y comprometiéndonos a cultivar la lectura desde nuestros hogares.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

I. Datos informativos

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: "RAFAEL LOAYZA GUEVARA"

1.2. ÁREA CURRICULAR: COMUNICACIÓN

1.3. GRADO: CUARTO SECCIONES: "A", "B", "C", "D" y "E"

1.5.- DURACIÓN: 90 minutos

1.6. DOCENTE: Prof. JESÚS CASTREJÓN PALOMINO

1.7.- FECHA: 05-09-14

II. Nombre de la sesión: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: El Reclamo de Sancho.

III. Propósito didáctico de la sesión: Leen aplicando estrategias metacognitivas.

IV. Materiales o recursos a utilizar: textos impresos.

V. Competencias capacidades, indicadores e instrumentos.

Competencia	Capacidad	Indicador	INSTRUM. DE EVAL.
Comprende críticamente mediante procesos de interpretación y reflexión diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura	<ul style="list-style-type: none"> Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. 	<p>Emplea estrategias metacognitivas (planificación, control y evaluación) antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Identifica información implícita y explícita en el texto.</p> <p>Emite juicios críticos respecto al lenguaje, a las ideas, la cohesión, coherencia y propósito del autor.</p>	<p>Lista de cotejo.</p> <p>Preguntas de opción múltiple.</p> <p>Cuestionario de preguntas.</p>

VI. Actitud ante el área

VALOR	ACTITUDES	INSTRUMENTOS
RESPETO	<ul style="list-style-type: none"> Participa en forma permanente. Escucha a sus compañeros y respeta sus ideas. No se distrae en otras actividades durante la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de observación.

VII. Secuencia didáctica

MOMENTOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS
INICIO	<p>MOTIVACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de saludar afectuosamente el docente realiza la reflexión diaria sobre los valores y actitudes que debe existir siempre entre compañeros. Posteriormente incidirá en la importancia de la comprensión de textos escritos mediante una breve reflexión al respecto. <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son las partes de un texto narrativo? ¿Qué diferencias hay entre un texto expositivo y un texto narrativo? ¿Qué es la metacognición? <p>Los estudiantes responden mediante lluvia de ideas.</p> <p>GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO</p> <p>Se promueve a la creación del conflicto cognitivo invitando a las estudiantes a responder las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué estrategias metacognitivas emplean durante el proceso de la lectura? <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes responden en forma de lluvia de ideas. <p>DESCUBRIMIENTO DEL TEMA</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • El docente pregunta a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tema piensan que vamos a trabajar en esta sesión de aprendizaje? • El docente escribe en la pizarra el título de la lectura : El Reclamo de Sancho
PROCESO	<p>PRESENTACION DE LA INFORMACIÓN</p> <p>ANTES DE LA LECTURA</p> <p>El docente realiza preguntas relacionadas a la Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de texto será el que vamos a leer? - ¿Con qué propósito vamos a leer este texto? - ¿Qué extensión tendrá el texto? - ¿Qué tiempo nos llevará la lectura del texto? - ¿Cuál creen que es la intención del autor al escribir su texto? - ¿Qué saben sobre El Reclamo de Sancho? <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente los estudiantes leen silenciosa y oralmente la información que el docente les entregará en una hoja impresa. • El docente responde a inquietudes de los estudiantes y monitorea el trabajo indicando que: <ul style="list-style-type: none"> - Se concentren en la lectura. - Relacionen la información nueva con la que ya conocen. - Infieran significados de palabras, frases y oraciones y, si es necesario, consulten el diccionario. - Seleccionen las estrategias más apropiadas para realizar su lectura. - Analicen la cohesión y la coherencia, así como los hechos y opiniones que contiene el texto. - Identifique la información relevante y la complementaria. - Infieran significados, datos implícitos, conclusiones, etc. - Infieran el título del texto, además de los sentidos figurados del lenguaje connotativo. - Hagan anticipaciones sobre el comportamiento, motivaciones y caracterizaciones de personajes, imaginen y describan escenarios, épocas, personajes, etc. - Reflexionen en la forma cómo van leyendo. - Elaboren organizadores visuales. - Regulen su proceso de lectura. - Empleen estrategias de reparación o corrección. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante procede a: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre todo el proceso de su lectura. - Comprobar si se cumplieron sus predicciones. - Preguntarse si las estrategias y los procedimientos utilizados durante la lectura fueron los más apropiados.
SALIDA	<p>RETROALIMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes proceden a responder preguntas en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, que el docente les entregará en una hoja impresa. <p>METACOGNICIÓN</p> <p>El docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido durante la clase? - ¿Es importante lo que hemos aprendido hoy? - ¿Cómo lo hemos aprendido? - ¿Qué dificultades hemos encontrado y cómo lo superaron? - ¿Cómo aplicaremos lo que hemos aprendido en nuestra vida diaria? <p>Culminamos la sesión de aprendizaje felicitándonos por nuestro trabajo y comprometiéndonos a cultivar la lectura desde nuestros hogares.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

I. Datos informativos

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: "RAFAEL LOAYZA GUEVARA"
 1.2. ÁREA CURRICULAR: COMUNICACIÓN
 1.3. GRADO: CUARTO SECCIONES: "A", "B", "C", "D" y "E"
 1.5.- DURACIÓN: 90 minutos
 1.6. DOCENTE: Prof. JESÚS CASTREJÓN PALOMINO
 1.7.- FECHA:

II. Nombre de la sesión: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: Su Majestad El Cóndor.

III. Propósito didáctico de la sesión: Leen aplicando estrategias metacognitivas.

IV. Materiales o recursos a utilizar: textos impresos.

V. Competencias capacidades, indicadores e instrumentos.

Competencia	Capacidad	Indicador	INSTRUM. DE EVAL.
Comprende críticamente mediante procesos de interpretación y reflexión diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. 	Emplea estrategias metacognitivas (planificación, control y evaluación) antes, durante y después de la lectura. Identifica información implícita y explícita en el texto. Emite juicios críticos respecto al lenguaje, a las ideas, la cohesión, coherencia y propósito del autor.	Lista de cotejo. Preguntas de opción múltiple. Cuestionario de preguntas.

VI. Actitud ante el área

VALOR	ACTITUDES	INSTRUMENTOS
RESPECTO	Participa en forma permanente. Escucha a sus compañeros y respeta sus ideas. No se distrae en otras actividades durante la clase.	Ficha de observación.

VII. Secuencia didáctica

MOMENTOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS
INICIO	<p>MOTIVACIÓN: Luego de saludar afectuosamente el docente realiza la reflexión diaria sobre los valores y actitudes que debe existir siempre entre compañeros. Posteriormente incidirá en la importancia de la comprensión de textos escritos mediante las siguientes preguntas ¿Por qué creen que algunos animales en pleno siglo XXI se están extinguiendo? Podemos enumerar algunas especies animales que se están extinguiendo ¿Qué actitudes debemos tomar en cuenta para evitar la extinción de animales o especies sobre todo en el Perú? Los estudiantes responderán mediante lluvia de ideas.</p> <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS El docente pregunta: ¿Qué idea tienen de los cóndores como aves emblemáticas del Perú? ¿En qué partes del Perú viven estos animales? ¿Por qué crees que se están extinguiendo? ¿Han oído hablar de la metacognición? ¿Qué es? Los estudiantes responden mediante lluvia de ideas.</p> <p>GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO Se promueve a la creación del conflicto cognitivo invitando a las estudiantes a responder las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias metacognitivas emplean antes, durante y después de la lectura? Los estudiantes responden en forma de lluvia de ideas.</p> <p>DESCUBRIMIENTO DEL TEMA El docente pregunta a los estudiantes: ¿Qué tema piensan que vamos a tratar esta sesión de aprendizaje?</p>

	El docente escribe en la pizarra el título de la lectura : Su Majestad ,El Cóndor
PROCESO	<p>PRESENTACION DE LA INFORMACIÓN</p> <p>ANTES DE LA LECTURA El docente realiza preguntas relacionadas a la Planificación: ¿Qué tipo de texto será el que vamos a leer? ¿Qué estructura tienen los textos expositivos? ¿Con qué propósito vamos a leer este texto? ¿Qué extensión tendrá el texto? ¿Qué tiempo nos llevará la lectura del texto? ¿Cuál creen que es la intención del autor al escribir su texto? ¿Qué saben sobre Su Majestad: El Cóndor?</p> <p>DURANTE LA LECTURA Posteriormente los estudiantes leen silenciosa y oralmente la información que el docente les entregará en una hoja impresa. El docente responde a inquietudes de los estudiantes y monitorea el trabajo indicando que: Se concentren en la lectura. Relacionen la información nueva con la que ya conocen. Infieran significados de palabras, frases y oraciones y, si es necesario, consulten el diccionario. Seleccionen las estrategias más apropiadas para realizar su lectura. Analicen la cohesión y la coherencia, así como los hechos y opiniones que contiene el texto. Identifique la información relevante y la complementaria. Infiera significados, datos implícitos, conclusiones, etc. Infiera relaciones de causa efecto o causas que indujeron al autor a incluir estas ideas del texto leído. Reflexione en la forma cómo va leyendo. Elabore organizadores visuales. Regule su proceso de lectura. Emplee estrategias de reparación o corrección.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA El estudiante procede a: Reflexionar sobre todo el proceso de su lectura. Comprobar si se cumplieron sus predicciones. Preguntarse si las estrategias y los procedimientos utilizados durante la lectura fueron los más apropiados.</p>
SALIDA	<p>RETROALIMENTACIÓN Los estudiantes proceden a responder preguntas en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, que el docente les entregará en una hoja impresa.</p> <p>METACOGNICIÓN El docente pregunta: ¿Qué hemos aprendido durante la clase? ¿Es importante lo que hemos aprendido hoy? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos encontrado y cómo lo superaron? ¿Cómo aplicaremos lo que hemos aprendido en nuestra vida diaria? Culminamos la sesión de aprendizaje felicitándonos por nuestro trabajo y comprometiéndonos a cultivar la lectura desde nuestros hogares.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

I. Datos informativos

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: "RAFAEL LOAYZA GUEVARA"
 1.2. ÁREA CURRICULAR: COMUNICACIÓN
 1.3. GRADO: CUARTO SECCIONES: "A", "B", "C", "D" y "E"
 1.5.- DURACIÓN: 90 minutos
 1.6. DOCENTE: Prof. JESÚS CASTREJÓN PALOMINO
 1.7.- FECHA:

II. Nombre de la sesión: Empleamos estrategias metacognitivas en la lectura del texto: El Sueño del Pongo.

III. Propósito didáctico de la sesión: Leer aplicando estrategias metacognitivas.

IV. Materiales o recursos a utilizar: textos impresos.

V. Competencias capacidades, indicadores e instrumentos.

Competencia	Capacidad	Indicador	INSTRUM. DE EVAL.
Comprende críticamente mediante procesos de interpretación y reflexión diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura	<ul style="list-style-type: none"> Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. 	Emplea estrategias metacognitivas (planificación, control y evaluación) antes, durante y después de la lectura. Identifica información implícita y explícita en el texto. Emite juicios críticos respecto al lenguaje, a las ideas, la cohesión, coherencia y propósito del autor.	Lista de cotejo. Preguntas de opción múltiple. Cuestionario de preguntas.

VI. Actitud ante el área

VALOR	ACTITUDES	INSTRUMENTOS
RESPECTO	Participa en forma permanente. Escucha a sus compañeros y respeta sus ideas. No se distrae en otras actividades durante la clase.	Ficha de observación.

VII. Secuencia didáctica

MOMENTOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS
INICIO	<p>MOTIVACIÓN: Luego de saludar afectuosamente el docente realiza la reflexión diaria sobre los valores y actitudes que debe existir siempre entre compañeros. Posteriormente incidirá en la importancia de la comprensión de textos escritos mediante las siguientes pregunta ¿Saben algunas historias acerca de los hacendados en épocas pasadas del Perú?, enumeren algunas Creen que son reales estas historias o tendrán algo de exageración. ¿Crean que es importante practicar la lectura de este tipo de historias? Crean que este tipo de literatura ayuda a valorar a nuestra raza indígena Los estudiantes responderán mediante lluvia de ideas.</p> <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS El docente pregunta: ¿Qué saben de los autores como: José María Arguedas? ¿Han leído algo de José María Arguedas (biografía, producción literaria)? ¿Recuerdan alguna obra de José María Arguedas o alguna frase de él? ¿Han oído hablar de la metacognición? ¿Qué es? Los estudiantes responden mediante lluvia de ideas.</p> <p>GENERACIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO Se promueve a la creación del conflicto cognitivo invitando a las estudiantes a responder las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias metacognitivas emplean antes, durante y después de la lectura? Los estudiantes responden en forma de lluvia de ideas.</p> <p>DESCUBRIMIENTO DEL TEMA El docente pregunta a los estudiantes: ¿Qué tema piensan que vamos a tratar esta sesión de aprendizaje? El docente escribe en la pizarra el título de la lectura: El Sueño del Pongo.</p>

<p>PROCESO</p>	<p>PRESENTACION DE LA INFORMACIÓN</p> <p>ANTES DE LA LECTURA El docente realiza preguntas relacionadas a la Planificación: ¿Qué tipo de texto será el que vamos a leer? Qué estructura tienen los textos narrativos ¿Con qué propósito vamos a leer este texto? ¿Qué extensión tendrá el texto? ¿Qué tiempo nos llevará la lectura del texto? ¿Cuál creen que es la intención del autor al escribir su texto? ¿Qué saben sobre La obra El Sueño del Pongo?</p> <p>DURANTE LA LECTURA Posteriormente los estudiantes leen silenciosa y oralmente la información que el docente les entregará en una hoja impresa. El docente responde a inquietudes de los estudiantes y monitorea el trabajo indicando que: Se concentren en la lectura. Relacionen la información nueva con la que ya conocen. Infieran significados de palabras, frases y oraciones y, si es necesario, consulten el diccionario. Seleccionen las estrategias más apropiadas para realizar su lectura. Analicen la cohesión y la coherencia, así como los hechos y opiniones que contiene el texto. Identifique la información relevante y la complementaria. Infiera significados, datos implícitos, conclusiones, etc. Infiera los sentidos figurados del lenguaje connotativo, los simbolismos y las metáforas. Haga anticipaciones sobre el comportamiento, motivaciones y caracterizaciones de personajes, imaginen y describan escenarios, épocas, etc. Reflexione en la forma cómo va leyendo. Elabore organizadores visuales. Regule su proceso de lectura. Emplee estrategias de reparación o corrección.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA El estudiante procede a: Reflexionar sobre todo el proceso de su lectura. Comprobar si se cumplieron sus predicciones. Preguntarse si las estrategias y los procedimientos utilizados durante la lectura fueron los más apropiados.</p>
<p>SALIDA</p>	<p>RETROALIMENTACIÓN Los estudiantes proceden a responder preguntas en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, que el docente les entregará en una hoja impresa.</p> <p>METACOGNICIÓN El docente pregunta: ¿Qué hemos aprendido durante la clase? ¿Es importante lo que hemos aprendido hoy? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos encontrado y cómo lo superaron? ¿Cómo aplicaremos lo que hemos aprendido en nuestra vida diaria? Culminamos la sesión de aprendizaje felicitándonos por nuestro trabajo y comprometiéndonos a cultivar la lectura desde nuestros hogares.</p>

ANEXO I

REGISTRO DE APLICACIÓN DE PRUEBA DE ENTRADA SOBRE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS A ESTUDIANTES DE 4° GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "R. L. G."- 2014

CUARTO "A"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	08	12	05		10	04	15
2	08	08	05		00	08	13
3	08	08	07		00	08	12
4	08	04	13		00	04	00
5	08	08	10		10	08	13
6	04	04	10		20	00	03
7	04	00	00		00	04	05
8	12	12	05		00	04	07
9	04	00	05		00	00	00
10	08	12	16		00	00	13
11	08	12	00		10	08	12
12	12	08	00		00	04	00
13	08	12	05		10	00	00
14	04	08	06		00	00	00
15	16	12	11		00	08	08
16	12	04	00		10	08	00
17	16	12	05		10	04	05
18	08	04	08		00	04	12
19	08	04	05		00	08	05
20	08	12	05		20	04	08
21	08	00	05		00	00	10
22	08	12	00		00	04	00
23	12	04	10		10	12	12
24	12	08	05		00	04	07
25	08	04	00		10	08	00
26	04	04	00		00	08	00
27	08	04	05		00	04	10
28	08	04	08		00	04	12
29	08	08	00		00	08	00
30	12	08	07		10	00	11
APROBADOS	08	09	03		02	01	10
DESAPROBADOS	22	21	27		28	29	20
APROBADOS %	26.67	30.00	10.00		06.67	03.33	33.33
DESAPROB. %	73.33	70.00	90.00		93.33	96.67	66.67
TOTAL	30	30	30		30	30	30

FUENTE: Prueba de entrada aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. R.L.G"

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "B"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	04	04	10		00	04	00
2	08	04	00		10	04	00
3	08	16	10		00	04	00
4	08	12	18		10	00	16
5	04	08	00		10	04	00
6	08	00	05		10	00	05
7	04	08	00		00	04	00
8	08	08	10		00	00	10
9	12	12	16		10	04	10
10	08	08	00		10	04	05
11	08	08	00		10	04	00
12	08	04	17		00	08	05
13	00	04	00		10	04	00
14	08	00	10		00	00	10
15	08	08	10		10	20	08
16	04	12	05		20	12	05
17	08	08	00		10	08	00
18	08	12	00		10	12	10
19	08	08	05		10	12	20
20	04	12	05		10	12	05
21	04	04	08		00	08	10
22	12	04	10		20	08	00
23	08	04	15		00	12	06
24	04	08	00		10	08	00
25	12	12	08		10	04	00
26	04	04	08		00	00	00
27	04	08	08		00	04	08
28	00	04	15		10	00	00
29	04	08	10		00	08	10
30	04	04	00		00	04	00
APROBADOS	03	07	05		02	06	02
DESAPROBADOS	27	23	25		28	24	28
APROBADOS %	10.00	23.33	16.67		06.67	20.00	06.67
DESAPROB. %	90.00	76.67	83.33		93.33	80.00	93.33
TOTAL	30	30	30		30	30	30

FUENTE: Prueba de entrada aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. "R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "C"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	08	04	15		10	08	07
2	00	08	00		00	08	05
3	04	00	05		00	00	07
4	12	00	15		00	08	10
5	04	08	08		00	04	06
6	04	04	05		00	04	00
7	08	08	00		00	08	00
8	04	04	05		10	08	07
9	12	08	00		10	00	00
10	04	08	05		00	00	08
11	04	16	05		10	08	14
12	00	12	05		00	08	10
13	00	08	00		00	00	05
14	04	08	05		00	04	07
15	08	04	05		10	12	05
16	00	08	17		10	08	00
17	08	04	00		10	00	00
18	04	04	00		00	08	05
19	12	08	00		00	08	10
20	04	04	10		00	04	00
21	04	00	00		00	04	00
22	04	08	05		10	04	10
23	12	08	15		10	00	07
24	04	08	00		00	00	00
25	08	16	05		10	00	05
26	08	12	10		00	04	00
27	12	08	00		00	04	00
28	04	08	10		00	04	05
29	04	08	00		00	08	00
30	04	00	10		00	08	05
31	12	12	00		10	12	14
APROBADOS	06	05	04		00	02	02
DESAPROBADOS	25	26	27		31	29	29
APROBADOS %	19.35	16.13	12.90		00.00	06.45	06.45
DESAPROB. %	80.65	83.87	87.10		100.00	93.55	93.55
TOTAL	31	31	31		31	31	31

FUENTE: Prueba de entrada aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. "R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "D"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	04	08	18		10	12	15
2	12	08	05		20	12	00
3	04	08	08		00	00	10
4	08	08	08		10	08	16
5	07	08	00		10	04	10
6	08	08	05		10	12	10
7	12	08	15		10	04	13
8	16	04	15		10	00	11
9	08	04	15		00	12	13
10	08	12	05		00	00	05
11	08	12	15		00	04	00
12	12	08	10		00	08	06
13	16	04	15		10	08	08
14	08	08	08		20	08	00
15	08	00	08		10	00	05
16	12	04	08		00	00	05
17	08	12	17		00	08	10
18	04	04	10		10	04	00
19	00	00	00		10	08	00
20	04	04	15		00	00	00
21	04	04	10		00	00	10
22	04	08	10		00	08	10
23	08	08	10		20	16	10
24	08	04	10		10	04	08
25	08	00	08		10	12	06
26	08	04	05		00	04	08
27	08	00	08		00	04	00
28	16	12	15		10	04	00
APROBADOS	07	04	09		03	06	0
DESAPROBADOS	21	24	19		25	22	23
APROBADOS %	25.00	14.29	32.14		10.71	21.43	17.86
DESAPROB. %	75.00	85.71	67.86		89.29	78.57	82.14
TOTAL	28	28	28		28	28	28

FUENTE: Prueba de entrada aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. "R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "E"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	16	04	00		10	04	00
2	08	12	00		10	04	00
3	08	08	10		00	04	00
4	04	12	00		10	04	00
5	08	12	00		00	00	00
6	12	12	00		00	04	00
7	12	08	17		00	12	10
8	12	16	00		10	08	00
9	04	08	15		00	04	10
10	08	08	00		00	00	08
11	00	00	05		00	04	00
12	12	08	00		00	08	05
13	04	08	05		20	08	00
14	04	04	00		00	08	00
15	08	08	08		10	08	10
16	16	08	00		00	04	00
17	12	00	13		10	08	00
18	08	00	05		00	04	00
19	08	04	05		00	08	00
20	08	04	17		10	04	10
21	12	00	00		00	04	10
22	04	12	12		00	04	00
23	12	08	00		20	00	00
24	04	08	00		10	00	00
25	12	04	08		20	04	00
26	04	08	00		00	00	00
27	08	12	18		20	12	00
28	04	04	00		00	08	00
29	08	08	00		10	04	00
30	04	12	05		00	04	08
31	08	00	15		10	08	10
32	04	08	12		00	04	00
APROBADOS	10	08	08		04	02	00
DESAPROBADOS	22	24	24		28	30	32
APROBADOS %	31.25	25.00	25.00		12.50	06.25	00.00
DESAPROB. %	68.75	75.00	75.00		87.50	93.75	100.00
TOTAL	32	32	32		32	32	32

FUENTE: Prueba de entrada aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. "R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

ANEXO J

REGISTRO DE APLICACIÓN DE PRUEBA DE SALIDA A ESTUDIANTES DE 4° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "R.L.G."- 2014.

CUARTO "A"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	08	12	05		10	04	15
2	12	16	13		10	04	20
3	16	12	16		15	12	20
4	08	12	18		05	16	08
5	12	12	18		00	12	10
6	12	16	20		15	04	10
7	04	08	05		15	04	05
8	08	20	15		20	16	20
9	16	12	20		15	12	20
10	16	20	16		20	08	20
11	08	12	00		10	08	12
12	12	20	13		15	00	17
13	19	08	18		10	08	20
14	12	12	20		15	12	20
15	16	12	11		00	08	08
16	04	12	10		15	12	15
17	16	16	20		20	08	20
18	08	16	20		15	16	20
19	12	12	12		10	20	15
20	12	12	20		15	12	20
21	08	12	20		20	08	20
22	12	12	20		15	12	20
23	16	20	16		20	16	16
24	12	08	10		15	04	10
25	04	16	15		00	00	10
26	12	08	05		00	08	10
27	00	12	08		10	00	15
28	08	04	08		00	04	12
29	16	12	20		15	04	20
30	04	12	20		10	00	20
APROBADOS	08	09	03		02	01	10
DESAPROBADOS	22	21	27		28	29	20
APROBADOS %	26.67	30.00	10.00		06.67	03.33	33.33
DESAPROB. %	73.33	70.00	90.00		93.33	96.67	66.67
TOTAL	30	30	30		30	30	30

FUENTE: Prueba de salida aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "B"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	16	04	15		10	08	12
2	08	12	10		20	00	13
3	12	08	18		20	04	20
4	12	20	20		15	00	20
5	08	12	00		05	08	00
6	12	08	16		10	04	16
7	04	12	15		10	00	15
8	12	16	20		15	12	20
9	08	08	18		05	00	20
10	20	16	20		20	08	20
11	08	08	08		08	04	00
12	12	04	20		15	12	20
13	20	20	20		15	12	20
14	20	12	20		15	16	20
15	12	08	18		10	04	20
16	08	12	18		20	00	20
17	08	08	00		10	08	00
18	20	20	20		20	04	20
19	20	16	20		15	04	20
20	16	16	18		10	08	15
21	08	12	15		10	00	20
22	16	00	20		10	00	20
23	08	12	18		15	00	15
24	04	08	00		10	08	00
25	20	20	20		20	12	20
26	16	16	20		20	08	20
27	20	12	15		15	16	20
28	12	16	20		20	00	20
29	16	12	20		20	08	00
30	20	16	20		20	16	20
APROBADOS	03	07	05		02	06	02
DESAPROBADOS	27	23	25		28	24	28
APROBADOS %	10.00	23.33	16.67		06.67	20.00	06.67
DESAPROB. %	90.00	76.67	83.33		93.33	80.00	93.33
TOTAL	30	30	30		30	30	30

FUENTE: Prueba de salida aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. R.L.G”.

LEYENDA: NL: Nivel literal NI: Nivel inferencial NC: Nivel crítico

CUARTO "C"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	12	20	15		20	12	12
2	16	20	08		20	08	00
3	12	16	18		15	08	00
4	12	12	17		20	08	18
5	04	04	07		00	04	00
6	16	16	08		05	00	00
7	16	20	10		15	08	08
8	16	20	20		15	16	20
9	16	12	05		20	08	08
10	12	12	18		15	12	20
11	20	16	20		20	16	20
12	08	12	20		15	04	18
13	00	08	00		00	00	05
14	00	12	15		20	04	20
15	12	12	20		20	16	20
16	20	12	15		20	08	05
17	16	16	05		20	16	10
18	04	04	00		00	08	05
19	12	08	00		00	08	10
20	16	20	15		20	04	18
21	16	16	20		15	12	15
22	05	16	10		10	12	00
23	12	20	15		20	16	20
24	12	12	15		10	00	15
25	08	16	05		10	00	05
26	16	16	20		20	20	15
27	12	08	18		15	04	10
28	20	20	15		20	04	20
29	04	08	10		00	04	05
30	08	12	12		10	04	20
31	20	08	10		20	04	20
APROBADOS	06	05	04		00	02	02
DESAPROBADOS	25	26	27		31	29	29
APROBADOS %	19.35	16.13	12.90		00.00	06.45	06.45
DESAPROB. %	80.65	83.87	87.10		100.00	93.55	93.55
TOTAL	31	31	31		31	31	31

FUENTE: Prueba de salida aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "D"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	08	20	20		20	12	20
2	16	12	10		10	08	15
3	16	04	10		15	08	20
4	16	12	00		15	04	00
5	12	12	05		15	08	10
6	12	12	12		15	12	15
7	12	08	18		20	04	20
8	12	08	15		10	04	13
9	20	12	20		20	04	19
10	08	04	10		15	04	20
11	12	12	20		20	12	15
12	08	04	15		10	08	20
13	20	04	18		20	08	20
14	12	16	20		20	04	15
15	16	12	15		15	12	05
16	08	08	15		15	08	15
17	12	16	18		10	04	20
18	08	12	17		00	08	10
19	16	12	10		10	16	20
20	12	12	15		15	12	18
21	12	16	18		15	04	18
22	06	08	15		15	04	20
23	04	08	10		00	08	10
24	08	08	10		20	16	10
25	12	08	05		15	12	13
26	16	04	05		20	04	10
27	08	04	05		00	04	08
28	08	00	08		00	04	00
APROBADOS	07	04	09		03	06	05
DESAPROBADOS	21	24	19		25	22	23
APROBADOS %	25.00	14.29	32.14		10.71	21.43	17.86
DESAPROB. %	75.00	85.71	67.86		89.29	78.57	82.14
TOTAL	28	28	28		28	28	28

FUENTE: Prueba de salida aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. R.L.G".

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

CUARTO "E"

N° DE ESYUDIANTES	TEXTO 1				TEXTO 2		
	NL	NI	NC		NL	NI	NC
1	12	12	10		15	12	15
2	04	08	12		05	00	10
3	08	08	10		15	04	18
4	12	16	18		10	20	20
5	00	16	18		15	08	11
6	20	20	16		10	08	16
7	16	12	18		20	04	16
8	20	20	11		20	08	10
9	04	16	15		15	04	10
10	08	08	12		15	04	10
11	20	20	10		10	12	00
12	16	20	12		20	12	20
13	04	08	13		10	12	00
14	08	04	08		20	16	20
15	08	16	16		10	04	16
16	08	12	12		15	04	11
17	12	16	16		05	04	16
18	08	16	18		10	08	11
19	12	12	15		20	12	20
20	16	12	17		20	12	20
21	16	20	18		15	12	20
22	12	20	20		10	04	20
23	16	16	18		20	08	11
24	08	08	15		05	08	18
25	12	20	10		10	08	16
26	08	04	08		20	08	10
27	16	04	18		15	12	20
28	16	12	10		10	08	15
29	08	08	00		10	04	00
30	16	16	12		15	08	15
31	08	08	12		15	04	20
32	08	04	10		05	08	08
APROBADOS	10	08	08		04	02	00
DESAPROBADOS	22	24	24		28	30	32
APROBADOS %	31.25	25.00	25.00		12.50	06.25	00.00
DESAPROB. %	68.75	75.00	75.00		87.50	93.75	100.00
TOTAL	32	32	32		32	32	32

FUENTE: Prueba de salida aplicada a los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. R.L.G”.

LEYENDA: NL: Nivel literal

NI: Nivel inferencial

NC: Nivel crítico

MATRIZ DE CONSISTENCIA

LÍNEA DE INVESTIG.	GESTIÓN PEDAGÓGICA, TECNOLÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA						
EJE TEMÁTICO	MÉTODOS DIDÁCTICOS INNOVADORES APLICADOS A LA EDUCACIÓN						
MAESTRANTE	CASTREJÓN PALOMINO, Jesús Salvador						
TÍTULO DEL PROYECTO	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I. E. "RAFAEL LOAYZA GUEVARA"-2014						
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUM.	UNID. DE ANÁLISIS
PROBLEMA GENERAL ¿Cómo influye la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. "Rafael Loayza Guevara" – 2014?	OBJETIVO GENERAL Determinar la influencia que ejerce la aplicación de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa "Rafael Loayza Guevara" – 2014.	HIPÓTESIS GENERAL: La aplicación de estrategias metacognitivas, influye de forma directa y altamente significativa en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa "Rafael Loayza Guevara" – 2014.	Estrategias metacognitiv ^s	Planificación	Planifica su lectura Distribuye su tiempo Organiza sus acciones Selecciona textos Predice temas Activa sus conocimientos	Pre test Post test	Estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. "Rafael Loayza Guevara" – 2014.
				Monitoreo	Revisa, aplica, verifica, rectifica estrategias Demuestra concentración Vincula información Utiliza ayudas Selecciona estrategias Anticipa finales Organiza información Regula su proceso Corrige sus errores	Pre test Post test	
				Evaluación	Reflexiona sobre su proceso Evalúa resultados Enjuicia procedimientos Valora las estrategias	Pre test Post test	

<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo influyen las estrategias metacognitivas en el nivel literal?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar la influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el nivel literal, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE “Rafael Loayza Guevara”</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Literal después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas</p>	<p>Comprensión de textos escritos</p>	<p>Nivel literal</p>	<p>Enumera personajes y acciones. Retiene información Describe lugares, funciones Identifica ideas principales Clasifica datos Selecciona Ideas Compara información Resume textos Extrae datos</p>	<p>Prueba de entrada</p> <p>Prueba de salida</p>
<p>¿Cómo influyen las estrategias metacognitivas en el nivel inferencial?</p>	<p>Determinar la influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el nivel inferencial, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE “Rafael Loayza Guevara”</p>	<p>Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Inferencial después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas</p>		<p>Nivel inferencial</p>	<p>Infiere propósitos, temas. Deduce información Hace conclusiones Jerarquiza ideas Discrimina información Sintetiza información Organiza datos Interpreta significados</p>	<p>Prueba de entrada</p> <p>Prueba de salida</p>
<p>¿Cómo influyen las estrategias metacognitivas en el nivel crítico?</p>	<p>Determinar la influencia que tiene la aplicación de estrategias metacognitivas en el nivel crítico, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la IE “Rafael Loayza Guevara”</p>	<p>Las calificaciones medias de la comprensión de textos escritos en el Nivel Crítico después de aplicar estrategias metacognitivas son mayores que las de antes de aplicar estrategias metacognitivas</p>		<p>Nivel crítico</p>	<p>Cuestiona argumentos Justifica planteamientos Fundamenta apreciaciones Argumenta con propiedad Juzga intenciones Enjuicia estructuras Evalúa la calidad del texto</p>	<p>Prueba de entrada</p> <p>Prueba de salida</p>