



UCSS
Universidad Católica
Sedes Sapientiae

ESCUELA de
POSTGRADO

**Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas
de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto
grado de primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff de
Huari, 2014**

TESIS

**Para optar el Grado de Maestra
en Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura**

Sheyla Laguna Lucar
Edith Amelia Trujillo Pantoja

ASESOR
Mg. Oscar Dávila Rojas

LIMA, 2017

Dedicatoria

A mis padres, Crisóstomo Trujillo Aguilar y Victoria Pantoja Blas, porque ellos han dado razón a mi vida, por sus consejos, su apoyo incondicional y su paciencia. Todo lo que hoy soy es gracias a ellos.

A mi esposo y a toda mi familia, que es lo mejor y más valioso que Dios me ha dado.

Edith Amelia Trujillo Pantoja.

A toda mi familia y amigos, principalmente a mi padre Leandro Laguna, quien fue el pilar fundamental en mi formación profesional; por brindarme su amor, confianza, consejos y oportunidad de superación.

A la Hna. Sumilda Arotinco R., quien con sus consejos apoyó mi fortaleza para seguir adelante en la culminación de mis estudios de posgrado.

Sheyla Laguna Lúcar.

Agradecimiento

A Dios, por brindarme la fortaleza de seguir adelante a pesar de las dificultades.

A la vida, por darme la oportunidad de superarme.

A la docente Grabiela Cárdenas y a la Hna. Sumilda Arotinco, quienes me apoyaron en el proceso de mi formación profesional.

Edith Amelia Trujillo Pantoja.

A Dios, por brindarme la fortaleza para seguir adelante, a pesar de las dificultades.

A la vida por darme la oportunidad de superarme.

A los docentes y amigos que me apoyaron en el proceso de mi formación profesional.

Sheyla Laguna Lúcar.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Índice	v
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract	
xiii	
Introducción	xiv
Capítulo I. Planteamiento del problema	18
1.1. Descripción de la realidad problemática	18
1.2. Formulación del problema	21
1.2.1. Problema general	21
1.2.2. Problemas específicos	21
1.3. Objetivos de la investigación	21
1.3.1. Objetivo general	21
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. Justificación de la investigación	22
1.5. Limitaciones de la investigación	23
1.6. Viabilidad de la investigación	23
Capítulo II. Marco teórico	25
2.1. Antecedentes de la investigación	25
2.1.1. En el contexto Internacional	25

2.1.2. En el contexto nacional	27
2.2. Bases teóricas	29
2.2.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura	29
2.2.1.1. ¿Qué es una estrategia?	29
2.2.1.2. Importancia de las estrategias en educación	30
Las estrategias de aprendizaje	30
Características de las estrategias de aprendizaje	31
Clases de estrategias	31
2.2.1.3. Las estrategias de lectura	32
Estrategias cognitivas de lectura	33
Estrategias metacognitivas de lectura	35
2.2.1.4. La enseñanza de estrategias de lectura	38
2.2.1.5. Los lectores estratégicos	39
2.2.2. Comprensión lectora	40
2.2.2.1. Definición de lectura	40
2.2.2.2. Modelos que explican el proceso de lectura	40
2.2.2.3. ¿Qué es la comprensión lectora?	41
2.2.2.4. Tipos de textos	42
Textos continuos	42
Textos discontinuos	43
2.2.2.5. Niveles de comprensión lectora	44
Nivel literal	44
Nivel inferencial	45
Nivel crítico-valorativo	45
2.3. Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora	46
2.3.1. El programa y las sesiones de aprendizaje	46
2.3.2. Los tipos de textos utilizados en clase	46
2.3.3. Las estrategias cognitivas de la lectura	47
2.3.4. Las estrategias metacognitivas de lectura	48
2.3.5. La evaluación del programa	48
2.4. Definición de términos básicos	49
2.5. Formulación de hipótesis	50
2.5.2. Hipótesis general	50

2.5.3. Hipótesis específicas	50
2.6. Variables	50
2.6.1. Definición conceptual	50
2.6.2. Definición operacional	51
Capítulo III. Metodología	52
3.1. Enfoque	52
3.2. Tipo de la Investigación	52
3.3. Diseño de la investigación	52
3.4. Población y muestra	53
3.4.1. Población	53
3.4.2. Muestra	54
3.5. Operacionalización de variables	54
3.6. Técnicas e instrumento para la recolección de datos	55
3.6.1. Técnicas	55
3.6.2. Instrumento	55
Validez y confiabilidad de los instrumentos	56
3.7. Métodos y técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	57
3.8. Aspectos éticos	58
Capítulo IV. Resultados	59
4.1. La comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari	59
4.2. El nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari	63
4.3. El nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari	67
4.4. El nivel crítico-valorativo de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari	71
Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones	76
5.1. Discusión	76
5.2. Conclusiones	81
5.3. Recomendaciones	82

Referencias	83
Anexos	
Anexo 1. Matriz de consistencia	89
Anexo 2. Instrumento	92
Anexo 3. Matriz de especificaciones del instrumento	101
Anexo 4. Evidencia de la validez del instrumento	102
Anexo 5. Resultado de la prueba de confiabilidad del instrumento	106
Anexo 6. Bases de datos	109
Anexo 7. Programa experimental	113
Anexo 8. Autorización para ejecutar el proyecto	140
Anexo 9. Galería fotográfica	142

Lista de tablas

Tabla 1. Estrategias cognitivas de lectura	35
Tabla 2. Fases, categorías y preguntas involucradas en la metacomprensión	37
Tabla 3. Distribución de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff	53
Tabla 4. Distribución de la muestra de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff	54
Tabla 5. Operacionalización de la variable independiente estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura	54
Tabla 6. Operacionalización de la variable dependiente comprensión lectora	55
Tabla 7. Frecuencias de la comprensión lectora según notas en los grupos de control y experimental, pre test y post test	60
Tabla 8. Medidas estadísticas de la variable comprensión lectora según notas de los grupos de control y experimental, pre test y post test	61
Tabla 9. Resultado de la prueba de normalidad para los datos de la comprensión lectora, pre test y post test de los grupos de control y experimental	62
Tabla 10. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el pre test y el post test de la comprensión lectora en los grupos de control y experimental	62
Tabla 11. Frecuencias del nivel literal de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	64
Tabla 12. Medidas estadísticas de los datos del nivel literal de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	65
Tabla 13. Resultados de la prueba de normalidad para los datos del nivel literal de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	66
Tabla 14. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el pre test y el post test del nivel literal de comprensión lectora	66

Tabla 15. Frecuencias del nivel inferencial de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	68
Tabla 16. Medidas estadísticas de los datos del nivel inferencial de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	69
Tabla 17. Resultados de la prueba de normalidad para los datos del nivel inferencial de comprensión lectora en los grupos experimental y de control, pre test y post test	70
Tabla 18. Resultados de la prueba d hipótesis para la diferencia entre el pre test y post test del nivel inferencial de comprensión lectora	70
Tabla 19. Frecuencias del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	72
Tabla 20. Medidas estadísticas de los datos del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	72
Tabla 21. Pruebas de normalidad para los datos del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los grupos de control y experimenatl, pre test y post test	74
Tabla 22. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el pre test y post test de la comprensión crítico-valorativa	74

Lista de figuras

Figura 1. Comparación entre los países con alta y baja calificación en los resultados de las pruebas PISA 2012.	19
Figura 2. Diagrama de caja y bigote para comparar la comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.	61
Figura 3. Diagrama de caja y bigotes para comparar el nivel literal en estudiantes del 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.	65
Figura 4. Diagrama de caja y bigotes para comparar el nivel inferencial en estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.	69
Figura 5. Diagrama de caja y bigotes para comparar el nivel crítico-valorativo en estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.	73

Resumen

Los resultados de evaluaciones internacionales y nacionales demuestran que en comprensión lectora los estudiantes peruanos tienen un desempeño deficiente. Las acciones adoptadas por el Ministerio de educación parecen no surtir efecto. El bajo nivel de comprensión lectora incide también en el rendimiento escolar. Esto motiva a que los investigadores ensayen programas con estrategias de lectura en busca de un impacto favorable en la comprensión lectora. Los estudiantes de las instituciones del distrito de Huari manifiestan también dificultades en comprensión lectora. Por esta razón, las investigadoras consideraron a las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura como una opción para superar el problema y se preguntaron ¿Cuál es el efecto de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari? En busca de respuesta se propusieron determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la referida institución. El trabajo tuvo un diseño cuasiexperimental, con preprueba-posprueba y grupo de control. La muestra fueron 44 estudiantes (23 del grupo de control y 21 del grupo experimental). El instrumento empleado es una prueba de comprensión lectora, de 30 preguntas (10 literales, 10 inferenciales y 10 crítico-valorativas). La validez se verificó mediante juicio de expertos con una calificación promedio de 92.3%. La confiabilidad se comprobó con el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson ($Cf = .68$; muy confiable). Los resultados post test demostraron una diferencia muy significativa ($**p < .01$) entre los grupos de control y experimental, es decir, la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejoró significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto de primaria.

Palabras clave: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, comprensión lectora, construcción del significado, literal, inferencial, crítico-valorativo.

Abstract

The results of international and national assessments in reading comprehension show that Peruvian students underperform. The actions taken by the Ministry of education seem to not work. The low level of reading comprehension also affects school performance. This motivates researchers rehearse programs reading strategies in search of a favorable impact on reading comprehension. Students institutions Huari District also manifest difficulties in reading comprehension. For this reason, the researchers considered the cognitive and metacognitive reading strategies as an option to overcome the problem and asked What is the effect of cognitive and metacognitive reading strategies in reading comprehension of students in the fourth grade of I.E. Silvia Ruff of Huari District? To find answers set out to determine the effect of cognitive and metacognitive reading strategies in reading comprehension of students in the fourth grade of that institution. The study was a quasi-experimental design with pre test – post test and control group. The sample were 44 students (23 in the control group and the experimental group 21). The instrument used is a reading comprehension test of 30 questions (10 literal, inferential 10 and 10 critical-evaluative). The validity was verified by expert judgment with an average rating of 92.3%. The reliability was tested with the reliability coefficient Küder-Richardson ($Cf = .68$; very reliable). The posttest results showed a significant difference ($**p < .01$) between control and experimental groups, ie, the application of cognitive and metacognitive reading strategies significantly improved the reading comprehension of students in the fourth grade.

Keywords: cognitive strategies, metacognitive strategies, reading comprehension, construction of meaning, literal, inferential, critical and evaluative.

Introducción

La comprensión lectora, como actividad necesaria para el aprendizaje (Solé, 2006) es un proceso complejo que consiste en comprender el significado de lo que se lee. El lector elabora el significado del texto a partir de las ideas relevantes del texto que relaciona con sus conocimientos y experiencias previos (Vargas, 2011). Pero para que el lector comprenda a plenitud lo que lee, es preciso que lea en forma estratégica, es decir, empleando estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura que le permiten adquirir y utilizar la información proporcionada por los textos (Bolívar 2007).

Si el sujeto ejecuta correctamente sus procesos cognitivos, planifica, supervisa y evalúa la comprensión llegará a comprender fácilmente todo lo que lee. Pero los resultados de las pruebas PISA, que son muy desfavorables para Perú, corren el velo de la situación educativa real de los estudiantes peruanos, mostrando que estos no comprenden bien lo que leen. En 2009, Perú ocupó el penúltimo lugar y en 2012 el último. Las medidas adoptadas por el Gobierno a través del Ministerio de Educación son hasta el momento infructuosas. El problema de la comprensión lectora, que viene desde décadas pasadas, continúa vigente y se ha convertido en motivo de preocupación para muchos investigadores en Perú y el extranjero.

En Perú, Alcalá (2012) ensayó la aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria; Bayro (2010) analizó la relación entre la utilización de estrategias de organización y la comprensión lectora de estudiantes con dificultades de aprendizaje; Sánchez (2008), diseñó y validó una propuesta metodológica para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de primero y segundo grado de educación secundaria. En el extranjero están los estudios de Canel (2013), en Guatemala, que exploró las relaciones entre las estrategias lectoras y el

aumento de la comprensión lectoras en estudiantes de tercer grado de educación básica; Cevallos (2013), en Ecuador, estudió el manejo de estrategias y técnicas de comprensión lectora para desarrollar la capacidad de aprender a aprender; Heit (2011), en Argentina, evaluó la eficacia de las estrategias metacognitivas de lectura en la asignatura de Lengua y Literatura.

Las investigaciones reseñadas acreditan no solo la actualidad y vigencia del problema investigado, sino la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Las dificultades en la comprensión lectora evidenciadas a nivel nacional por las pruebas PISA son ostensibles en los estudiantes de las distintas instituciones educativas del distrito de Huari. Las investigadoras las observaron también en los niños y niñas del cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari, por lo que se preguntaron ¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari? Asumieron que los programas aplicados en investigaciones previas podían dar buenos resultados con los estudiantes aludidos. Se propusieron determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. Partiendo del supuesto que La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari, diseñaron un programa en cuyas sesiones utilizaron las referidas estrategias para activar los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, privilegiando la formación como lectores estratégicos. Al término del programa se esperaba que los estudiantes del grupo experimental hubieran adquirido habilidades cognitivas y metacognitivas que los convirtiera en lectores autónomos; que fueran capaces de comprender lo que leen, adquirir información importante y utilizarla para comprender la nueva información que les proporciona los textos o para resolver alguna situación conflictiva de su vida personal o académica. Para tal fin, se eligió un diseño cuasiexperimental, con preprueba-posprueba y grupo de control. El trabajo se realizó con 21 estudiantes del grupo experimental. El reporte de los resultados se organizó en los 5 capítulos vertebrales de este informe.

En el capítulo I: Planteamiento del problema se describe la realidad del problema, formula las preguntas y objetivos de la investigación, contiene además la justificación, las limitaciones y la viabilidad de la investigación. En el capítulo II: Marco teórico se revisa los antecedentes principales, bases teóricas y se definen algunos términos básicos; asimismo formula las hipótesis y define las variables. El capítulo III: Diseño metodológico precisa la población y muestra, operacionaliza las variables, describe técnicas e instrumentos, explica cómo se procesaron y analizaron los datos. En el capítulo IV: Resultados se describe los principales hallazgos y da cuenta de los resultados de las pruebas de hipótesis. En el capítulo V se realiza la discusión de resultados y se formula conclusiones y recomendaciones.

Los resultados de la investigación permitieron determinar que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. La prueba de hipótesis dio $**p < .01$ para la diferencia entre los grupos de control y experimental. En el post test, la media del grupo de control (9.91) fue superada en 5.28 puntos por la media del grupo experimental (15.19). Quiere decir que el programa con las estrategias (cognitivas y metacognitivas) de lectura tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari

Este resultado es significativo porque aporta evidencia acerca de la eficacia de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria del distrito de Huari. Podría afirmarse que similar efecto tendrán en los estudiantes de educación secundaria e inicial. Por lo que los docentes de dichos niveles deben utilizarlas en todas las actividades de lectura para colaborar así en la solución del problema de la comprensión lectora que afecta al rendimiento de los estudiantes peruanos.

De manera que esta investigación constituye un aporte importante a la educación peruana, puesto que robustece la evidencia científica sobre la eficacia de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la mejora de la comprensión lectora. Este aporte constituye evidencia para que las autoridades del Ministerio de Educación, de las DRE y de las UGEL adopten decisiones fundamentadas para la implementación de programas de

capacitación sobre el uso de las estrategias de lectura entre los docentes; a su vez, estos últimos se entrenarán en el dominio de dichas estrategias para enseñarlas luego a sus alumnos y ayudarlos a elevar el nivel de comprensión lectora.

El Ministerio de Educación tiene la obligación de capacitar a los docentes en el dominio de estrategias didácticas y de aprendizaje para elevar las competencias pedagógicas de estos. Por ende, esta investigación pone a la vista la necesidad de que los docentes enseñen estratégicamente y la exigencia de que el Ministerio de Educación los capacite en el conocimiento de todas las estrategias que debe dominar para el cumplimiento satisfactorio de su labor pedagógica

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la realidad problemática

La comprensión lectora es una competencia clave para el éxito escolar y su enseñanza no es responsabilidad exclusiva de docentes del área de Comunicación. Su enseñanza concierne a los docentes de todas las áreas, es decir, desde Matemática hasta Religión tienen que enseñar a leer a los estudiantes, orientándolos para que tengan una buena comprensión literal inferencial y crítico-valorativa.

No obstante, parece ser que los docentes no están compartiendo esa responsabilidad pues los estudiantes evidencian dificultades en comprensión lectora, en Matemática y en ciencia, Tecnología y Ambiente, según las pruebas PISA; y, por añadidura, su rendimiento escolar no es el esperado.

Los resultados de las evaluaciones PISA 2009, pusieron a Perú en el penúltimo lugar dentro del ranking mundial y las de 2012 en el último lugar. Hay un retroceso. Parece ser que lo que se viene haciendo en materia de comprensión lectora dentro del área de Comunicación no es necesaria y se infiere que los docentes de las otras áreas dejan toda la responsabilidad de enseñar a leer y comprender a los docentes del área de Comunicación. De ser cierto esto último, se trata de una actitud irresponsable; los docentes de las demás áreas estarían evadiendo negligentemente una responsabilidad pedagógica elemental afectándose de manera irremediable a la población estudiantil.

Según la figura 1, los países con más altos desempeños en comprensión lectora fueron Shanghái, Hong Kong, Singapur, Japón y Corea, mientras que los que obtuvieron

las más bajas calificaciones fueron Argentina, Albania, Kazajistán, Qatar y Perú. Es más que evidente que los alumnos peruanos no comprenden bien lo que leen; esto dificulta el desarrollo de sus competencias lingüísticas y el rendimiento académico general.

Preocupantes resultados de la PISA 2012

PAÍSES CON ALTA CALIFICACIÓN	PUESTO	DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA		DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN LECTORA		DESEMPEÑO EN CIENCIAS	
	1	Shanghái	613	Shanghái	570	Shanghái	580
	2	Singapur	573	Hong Kong	545	Hong Kong	555
	3	Hong Kong	561	Singapur	542	Singapur	551
	4	Taipéi	560	Japón	538	Japón	547
	5	Corea	554	Corea	536	Finlandia	545
		PROMEDIO OECD	494		496		501
PAÍSES CON BAJA CALIFICACIÓN	61	Jordania	386	Argentina	396	Túnez	398
	62	Colombia	376	Albania	394	Albania	397
	63	Qatar	376	Kazajistán	393	Qatar	384
	64	Indonesia	375	Qatar	388	Indonesia	382
	65	Perú	368	Perú	384	Perú	373

Figura 1. Comparación entre los países con alta y baja calificación en los resultados de las pruebas PISA 2012.

Fuente: Perú21 (4 de diciembre de 2013).

Lo más preocupantes es que Perú ocupó el último lugar no solo en Comprensión lectora, sino también en Matemática y Ciencias. El rendimiento general en estas tres áreas es deficiente desde una mirada estándar internacional; pero también a nivel interno los resultados en estas tres áreas son los que más preocupan a las autoridades educativas, los docentes y padres de familia.

El problema de la deficiente comprensión lectora no ha sido superado, se mantiene vigente. Los esfuerzos del Ministerio de Educación y lo que se hace en las escuelas no da visos de rendir buenos frutos. Otros países latinoamericanos tienen la misma problemática. Esto se puede verificar en investigaciones internacionales que apuntan hacia el mejoramiento de la comprensión lectora. En Guatemala, Canel (2013) estudió la relación entre estrategias lectoras y el aumento de la comprensión; en Ecuador, Cevallos (2013) estudió la relación entre el manejo de estrategias y técnicas de comprensión lectora y la capacidad de aprender a aprehender; en Argentina, Heit (2011) analizó la eficacia de las estrategias metacognitivas de comprensión lectora en el aprendizaje de la asignatura de

Lengua y Literatura. A nivel nacional, Piura, Alcalá (2012) ensayó la aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora; en Surco, Lima, Bayro (2010) estudio el impacto de la utilización de estrategias de organización en la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria; en Lima, Sánchez (2008) puso a prueba una propuesta metodológica para desarrollar la comprensión lectora. Todas estas investigaciones hacen de manifiesto la actualidad del problema y el plausible interés de los investigadores por ensayar propuestas metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Los resultados de las evaluaciones censales nacionales a estudiantes de segundo grado de educación primaria del año 2013 (Ministerio de Educación, 2013), indicaron que, en comprensión lectora, el 51.3% de estudiantes se hallan en proceso; solo el 33% manifestó un nivel satisfactorio. En la región Ancash, el 51% se halla en proceso y apenas el 23,5% tienen un nivel satisfactorio; en cambio el 25,5% se encuentran en el nivel inicio. Los estudiantes de la provincia y distrito de Huari están comprendidos en el resultado de Ancash y su desempeño no es distinto al de la región. En forma concreta, el desempeño de los estudiantes de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari en comprensión lectora dista de lo satisfactorio, siendo necesario adoptar medidas correctivas para revertir la situación.

Tomando como referencia estos antecedentes referidos y las dificultades que manifestaban en comprensión lectora los estudiantes del cuarto de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari, las investigadoras se propusieron ejecutar un programa intensivo sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para comprobar si tenían o no un impacto favorable en la comprensión lectora. Con dicho programa se esperaba obtener alguna mejoría en la comprensión lectora de los estudiantes para intentar una solución al problema de la deficiente comprensión lectora. Por un lado, las estrategias cognitivas ayudarían a que los estudiantes lean en forma estratégica, realizando una serie de procesos mentales que garanticen la comprensión literal, inferencial y crítico-valorativa. Por otro lado, las estrategias metacognitivas servirían para que los estudiantes tomen conciencia de los procesos cognitivos realizados durante la comprensión, pudiendo advertir los errores en los procesos, para regularlos y realizar las correcciones oportunas.

Los resultados de la investigación adquieren significado por cuanto servirán como referente para que los docentes de otros grados, ciclos, niveles y e instituciones educativas

reconozcan la importancia y utilidad de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora. Inclusive las autoridades educativas encontrarán aquí sustento para elaborar antecedentes para elaborar programas de capacitación en los cuales se prepare a los docentes para que utilicen las estrategias de lectura en clase y sepan cómo enseñarlas a sus estudiantes en las actividades de lectura.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?

¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?

¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel crítico - valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel crítico - valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

1.4. Justificación de la investigación

Las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura ayudan a desarrollar en forma ordenada y secuencial la comprensión lectora de los estudiantes. Los docentes deben incorporarlas en todas las actividades de lectura y asegurarse de que los estudiantes las usen apropiadamente para leer aprehendiendo y para asegurarse de que están comprendiendo lo que leen. Al usarlas, los estudiantes toman conscientes del proceso de lectura y comprensión, aprendiendo a leer en forma autónoma y estratégica. Aprenderán leyendo y comprenderán todo lo que leen. Por consiguiente, esta investigación es importante desde el punto de vista teórico, práctico y metodológico.

En lo teórico, se ha construido un marco conceptual acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y su importancia en el desarrollo de la comprensión lectora. Se tiene en cuenta que la lectura es el medio para adquirir conocimientos que luego serán utilizados para entender otros o para resolver situaciones problemáticas. Por eso se vinculan estrategias de lectura y comprensión lectora: aquellas sirven para mejorar la calidad de esta última.

En lo práctico, la investigación plantea una forma de trabajo para desarrollar actividades lectura utilizando las estrategias cognitivas y metacognitivas para realizar la comprensión lectora en forma estratico, tomando conciencia de cómo debe desarrollarse esta para construir el significado de los textos.

En lo metodológico, se propone una secuencia metodológica funcional para utilizar las estrategias de lectura en cada actividad realizada en clase. Al mismo tiempo, se aporta un plan de investigación para poner a prueba las estrategias cognitivas y metacognitivas con estudiantes de educación básica regular.

Los resultados obtenidos benefician a estudiantes de cuarto grado de educación primaria y a docentes de este nivel que se interesen porque sus estudiantes mejoren en comprensión lectora y en su rendimiento escolar general. Pero también son beneficiarios los estudiantes y docentes de otras áreas y niveles educativos, puesto que las estrategias de lectura empleadas son comunes a todas las áreas del currículo y a los niveles: inicial, primaria, secundaria y superior.

1.5. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones que debieron enfrentarse están: el reto de enseñar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a estudiantes con un nivel de comprensión lectora bajo. Sin embargo, la planificación cuidadosa y la reflexión constante sobre las dificultades que se iban presentando sirvieron para que las investigadoras superaran los impases iniciales. La escasez de fuentes bibliográficas especializadas fue otra dificultad preliminar, que pudo superarse gracias al apoyo de familiares y amigos que desde la ciudad de Lima nos enviaron algunos textos físicos y virtuales. La lentitud del servicio de Internet en la ciudad de Huari fue otro obstáculo contra el cual debió lucharse para buscar fuentes en bibliotecas virtuales; para vencerlo debió trabajarse en el horario nocturno, pues es cuando la red se hace un poco más ágil.

1.6. Viabilidad de la investigación

La realización de esta investigación dependió de muchos factores que favorecieron su término. La decisión de las investigadoras, quienes empeñadas en contribuir al

mejoramiento del desempeño de los estudiantes, tanto en comprensión lectora como en su rendimiento general, concentraron todo su esfuerzo en un trabajo que estimaron beneficioso para la educación peruana en general. El apoyo del equipo directivo de la institución educativa Silvia Ruff de Huari facilitó el desarrollo de las distintas actividades planificadas dentro de la investigación. Las ganas de aprender mostradas por los estudiantes fue también un factor decisivo para los resultados finalmente obtenidos. Las orientaciones atinadas y oportunas del asesor de tesis esclarecieron las dudas iniciales e impulsaron el trabajo de investigación hacia su exitosa culminación.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. En el contexto Internacional

Canel (2013) estudió la *Relación entre la enseñanza de estrategias lectoras y el aumento de la comprensión en alumnas de tercero básico del colegio Sagrado Corazón de Jesús*. El objetivo general fue establecer la diferencia en la comprensión lectora de las alumnas de 3°. Básico del Colegio Sagrado Corazón de Jesús después de participar en un programa de estrategias lectoras. Se trata de una investigación cuantitativa, diseño cuasi-experimental, con prueba, posprueba y grupo de control. La población total es de 164 estudiantes, divididas en seis secciones de 3° básico; las alumnas tienen entre 14 y 16 años de edad. Se utilizó una muestra probabilística elegida entre las 6 secciones de tercer grado básico, una de 30 (experimental) y a otra de 28 (de control), en total 58 alumnas. El instrumento utilizado para recoger los datos es un test de lectura de la Serie Interamericana, según niveles destinados a cada edad. Canel concluyó que: (i) las alumnas incrementaron significativamente su nivel de comprensión lectora, según resultados obtenidos antes y después de la intervención; (ii) tener un proceso estratégico de lectura hace que las estudiantes progresivamente mejoren su nivel de lectura y al mismo tiempo un mejor uso de estrategias mentales y procedimentales. Por ello, sugiere implementar el programa de estrategias de lectura; que los docentes prioricen la comprensión lectora con actividades contextualizadas que tengan en cuenta las habilidades y necesidades de cada estudiante.

Cevallos (2013) investigó *El manejo de estrategias y técnicas de comprensión lectora y la capacidad de aprender a aprehender*. Su objetivo fue identificar las estrategias

y técnicas de comprensión lectora empleadas para desarrollar la capacidad de aprender a aprehender. Fue una investigación básica y descriptiva, con indagación bibliográfica y documental, orientada al perfeccionamiento del manejo de estrategias y técnicas de comprensión lectora. Se realizó en una población de 231 sujetos: 11 administrativos (directores y docentes) y 220 estudiantes. La muestra, de tipo probabilística, quedó conformada por 1 director, 10 docentes y 142 estudiantes. Los instrumentos utilizados son un cuestionario de 11 ítems y una guía de entrevista de 8 preguntas. Entre sus conclusiones, afirma que los docentes desconocen de metodologías para la enseñanza aprendizaje; los estudiantes solo conocen la lectura de estudio de memoria y a los docentes se les debe exigir que preparen su clase con estrategias y técnicas de comprensión lectora para que los aprendizajes sean más significativos y las clases no sean aburridas.

Heit (2011), en su trabajo *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura*, estableció como objetivo identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su influencia sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. Fue un estudio correlacional que incluye un diseño ex post facto, pues no se manipularon las variables independientes. Se realizó con una población de estudiantes de 1º, 2º y 3º años del ciclo básico de educación secundaria, de la escuela de gestión privada Instituto Santa Teresita D-77. La muestra estuvo formada por 207 adolescentes (89 varones y 118 mujeres). Empleó un muestreo probabilístico por conglomerado. El instrumento utilizado es el Inventario de Estrategias Metacognitivas de Lectura MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory), diseñado en 2002 por Mokhtari y Reichard para evaluar la conciencia (conocimiento) y percepción del uso de estrategias metacognitivas en lectores adolescentes y adultos; fue adaptada al español por la Dra. Virginia Escola. El inventario consta de 30 ítems organizados en 3 sub escalas: estrategias de lectura global (13 ítems), Estrategias de solución de problemas (8 ítems) y estrategias de apoyo a la lectura (9 ítems). Heit concluyó que:

- Los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura”.
- Las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa en el incremento de la eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura”.

2.1.2. En el contexto nacional

Alcalá (2012) investigó la *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. El objetivo fue conocer la influencia que tiene el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria. Es una investigación mixta que se encuadra en el paradigma socio crítico. Utilizó el diseño cuasi-experimental, con preprueba-posprueba y grupo de control. Se trabajó con una muestra de alumnos de cuarto grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años de edad. El grupo experimental (4to A) tuvo 33 alumnos y el de control (4to B) tuvo 32 alumnos. Alcalá concluyó que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) en los alumnos de 4to grado “A” de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión lectora en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Asimismo, dicho programa contribuyó al desarrollo de algunas características de buen lector en dichos alumnos, como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

Bayro (2010) analizó *La comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del Colegio Antares de Surco*. Su objetivo fue determinar la relación de la Comprensión lectora con las Estrategias de organización Pirámide biográfica, Mapa semántico y Mapa conceptual, en los alumnos con problemas de aprendizaje del primero, segundo, tercero y cuarto año de secundaria. Es una investigación cuantitativa, diseño transeccional comparativa. Se ejecutó en una población de estudiantes de 1ro a 4to de educación secundaria de la Institución Educativa Antares (27 de 1ro, 10 de 2do, 25 de 3ro y 20 de 4to). La muestra (exhaustiva), comprendió a toda la población: 82 estudiantes. El instrumento utilizado fue una Bateria de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación obligatoria. Bayro y Olivera concluyeron que en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del Colegio Antares de Surco la Comprensión lectora se relaciona con las estrategias de

organización de la información pirámide biográfica y mapa conceptual, no encontrándose esta relación con el mapa semántico. Por lo que recomiendan que se capacite a los especialistas de la referida institución educativa para que analicen mejor el proceso de comprensión lectora de sus alumnos y especialmente el proceso de elaboración de organizadores de información; asimismo, que los referidos especialistas replanteen la metodología utilizada en la enseñanza de organizadores de información, pues así obtendrán mejores resultados.

Sánchez (2008) investigó el *Diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundaria con trastorno de déficit de atención en un centro educativo privado de Lima*. El objetivo fue diseñar y validar un programa alternativo para promover la comprensión lectora en alumnos de primero y segundo de Secundaria de centros educativos privados con trastornos de déficit de atención. Es una investigación mixta, realizada con una población de 15 instituciones educativas. La muestra estuvo conformada por 6 estudiantes de primero y segundo grados de educación secundaria, en un lapso de 5 meses. Los instrumentos utilizados fueron un test de comprensión lectora de 8 ítems y una guía de observación de 11 preguntas; también se utilizó una ficha de registro de información y un cuaderno de campo. Con relación a la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, Sánchez concluye que:

- Las estrategias aplicadas antes de la lectura permitieron al alumno con déficit de atención predecir el contenido del texto a partir de sus conocimientos previos y motiva su concentración frente a lo que procederá a leer.
- Las estrategias durante la lectura permitieron a los alumnos interrumpir la misma con el fin de verificar su comprensión y, en caso sea necesario, retrocederla; es decir, propiciaron el control de su proceso lector.
- Las estrategias aplicadas después de la lectura permitieron a los alumnos sintetizar sus ideas y elegir aquellas actividades que les resultan más eficaces.
- Se evidenció una mejoría en la expresión oral de los alumnos a nivel de registro, gracias a las constantes retroalimentaciones por parte de la docente investigadora.
- La atención personalizada que se brindó a los alumnos permitió orientar en estos su proceso lector, permitiéndoles que verbalicen lo comprendido en el texto leído. (pp. 166-167)

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura

2.2.1.1. ¿Qué es una estrategia?

La palabra estrategia proviene del término griego *estrategos*, que quiere decir “arte del general” (Cohen, 2008). El vocablo estrategia tiene origen militar y se refería al conocimiento de cómo dirigir exitosamente las operaciones militares (Uría, 2001). Con el tiempo el vocablo se empezó a utilizar para referirse a la correcta toma de decisiones para dirigir exitosamente un asunto, especialmente en el ámbito empresarial.

En el campo de la educación, una estrategia es la secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos utilizados por los docentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza (Boix, 1995). La estrategia didáctica se refiere a la serie organizada y secuencial de acciones encaminadas al logro de una meta o la solución de un problema (Uría, 2001). Es decir, las estrategias no solo permiten lograr un objetivo o alcanzar una meta deseada o propuesta, sino también dar con la solución a un problema o conflicto.

La educación requiere no solo de docentes estratégicos que sepan planificar las acciones mediante las cuales los estudiantes lograrán los aprendizajes previstos, sino que, estos últimos, deben actuar y pensar estratégicamente para que esos aprendizajes sean los esperados. Por lo tanto las estrategias no pueden analizarse solo desde la perspectiva del profesor, sino también desde la esfera de acción de los alumnos, porque las estrategias están inmersas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje como procesos.

Las estrategias van asociadas a los objetivos. Pero vale aclarar que mientras estos coinciden con los deseos o intereses latentes, las estrategias son los caminos para alcanzar los objetivos propuestos. Se caracterizan por ser específicas y concretas, mensurables y evaluables, factibles de llevarse a cabo, realistas y comprensibles, motivadoras (Paris, 2005).

2.2.1.2. Importancia de las estrategias en educación

La planificación del aprendizaje requiere de una selección minuciosa y atinada de estrategias, las cuales determina un modo de actuar propio de los docentes, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de sus alumnos (Boix, 1995). Las estrategias individualizan al sujeto que las usa, constituyen su sello personal y lo diferencian de otros.

Las estrategias metodológicas constituyen un conjunto de decisiones articuladas que configuran una manera de enseñar; orientan el trabajo pedagógico en el aula con miras hacia los logros de aprendizaje (Parcerisa, 2007).

En la concepción constructivista del aprendizaje las estrategias cobran notoriedad, pues los docentes deben planificar estratégicamente cada sesión de aprendizaje de manera que los estudiantes se desenvuelvan activamente y construyan sus saberes.

En educación, las estrategias promueven un aprendizaje autónomo; el estudiante puede tomar el control de su aprendizaje; son capaces de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje (Beltrán y Bueno, 1995). Por eso es importante que los docentes se esfuercen por reforzar la actuación autónoma de los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje

Beltrán y Bueno (1995) afirman que “Las estrategias de aprendizaje favorecen y condiciona el aprendizaje significativo” (p. 313), es decir se relaciona con la calidad del aprendizaje y facilitan la identificación y diagnóstico de las causas del bajo rendimiento escolar. Por lo tanto, las estrategias sirven para prevenir las dificultades de aprendizaje. Es decir, ante la identificación de las dificultades que tienen los estudiantes, el docente puede cambiar las estrategias iniciales por otras más eficaces que permitan a los alumnos superar sus dificultades.

Monereo *et al.* (1999) define a las estrategias de aprendizaje como procesos de toma decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para satisfacer una demanda o lograr un

objetivo. Esta toma de decisiones depende de las características de las situaciones en las cuales se produce el aprendizaje. Por tanto, se produce una reflexión consciente en el alumno.

Las estrategias de aprendizaje generan esquemas de acción para que los estudiantes enfrenten de manera eficaz situaciones generales y específicas de su aprendizaje (González, 2003). Gracias a estas estrategias los estudiantes incorporan y organizan de forma selectiva la información nueva para utilizarla en la solución de problemas. Es decir, el estudiante que domina estrategias de aprendizaje es capaz de organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Las estrategias e aprendizaje son conscientes e intencionales; el sujeto las elige y utiliza en determinada situación, según el objetivo que persigue o las dificultades que desea superar.

Características de las estrategias de aprendizaje

González (2003) señala las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

- Permiten que los estudiantes aprendan a formular hipótesis, fijar objetivos, plantear preguntas, realizar inferencias y relaciones.
- Dan a los estudiantes la posibilidad de planificarse, definiendo tácticas y secuencias para aprender.
- Facilitan la reflexión sobre los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje.
- Dan la oportunidad de conocer procedimientos para comprobar los resultados obtenidos y de los esfuerzos empleados.
- Implican el uso de métodos y procesos para la revisión de las tareas y del aprendizaje realizados; pudiendo reformular objetivos.

Clases de estrategias

Gargallo y Ferreras (2000, pp. 17-19) hace la siguiente clasificación de las estrategias de aprendizaje:

Estrategias de apoyo. Ponen en marcha el proceso y ayudan a mantener el esfuerzo. Son las estrategias afectivo-emotivas y de automanejo (incluyen motivaciones, actitudes adecuadas, autoconceptos, relajación, reducción del estrés, etcétera) y las estrategias de control del contexto (creación de condiciones ambientales adecuadas).

Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información. Comprenden la localización, recogida y selección de la información. El sujeto necesita conocer fuentes de información y acceder a ellas para obtener la información relevante.

Estrategias de procesamiento y uso de la información. Comprende: las estrategias atencionales, referidas al control de atención, las estrategias de codificación, elaboración y organización de la información; estrategias de personalización y creatividad; estrategias de repetición y almacenamiento; estrategias de recuperación de la información y estrategias de comunicación y uso de la información adquirida.

Estrategias metacognitivas, de regulación o control. Están referidas al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos.

2.2.1.3. Las estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas. Contribuyen a que el estudiante adquiera y utilice información de los textos que lee (Bolívar, 2007). Los docentes deben entrenarlos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. El estudiante debe actuar estratégicamente antes, durante y después de la lectura; pero también debe planificar, supervisar y evaluar su propia comprensión.

En el constructivismo, las estrategias tienen un importante significado: sirven para que los sujetos aprendan de forma autónoma, para que construyan sus conocimientos. En la lectura, las estrategias sirven para formar lectores autónomos, capaces de construir en forma independiente el significado de los textos que leen.

Para los constructivistas, la construcción del aprendizaje se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando interactúa con otros (Vygotsky)

o cuando lo que el sujeto hace es significativo para él (Ausubel). El lector interactúa con el texto y lo que encuentra en las páginas de este es significativo en la medida que se planteen objetivos de lectura precisos. En la escuela, la lectura y la comprensión se convierten en procesos significativos cuando el estudiante aprende en comunión con el docente, en quien ve a su guía y orientador que le da las pautas necesarias para aprender a leer y comprender.

Argudín y Luna (2001) señalan que las estrategias de lectura se utilizan para:

- Analizar y evaluar la confiabilidad de lo que se lee.
- Construir el significado del texto.
- Identificar las ideas más importantes.
- Identificar las relaciones entre conceptos.
- Integrar la información.
- Organizar y analizar la información del texto.
- Relacionar la información relevante. (p. 31)

Estrategias cognitivas de lectura

Leer un texto es apropiarse de él (Cerrillo, Cañamares y Sánchez, 2006). El lector realiza una serie de actividades cognitivas que tienen una única finalidad: dar significado al texto. Estas actividades cognitivas activan y correlacionan los conocimientos previos del lector con lo que la información que provee el texto; organizan la comprensión e interpretación.

La comprensión de texto resulta de una vinculación de expectativas, explicitaciones del texto e inferencias. Se caracteriza por su carácter globalizador pues su culminación se produce con la reconstrucción del significado del texto en la mente del lector.

A continuación de la comprensión está la interpretación, que es una suerte de conclusión personal acerca del significado del texto. El lector enjuicia y valora el texto, adoptando una postura de conformidad o inconformidad.

No se puede llegar a la interpretación si antes no se ha comprendido bien el texto. Cuando se logra hacer una interpretación final del texto es cuando se ha producido una lectura significativa, personal. Puede decirse que entonces el sujeto ha llegado a convertirse en un lector experto.

La enseñanza de la lectura debe ser un proceso estratégico. El docente ha de planificar las actividades de lectura de manera tal que los estudiantes comprendan la importancia de la lectura como proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos y como medio para desarrollarse intelectualmente.

La lectura es un proceso interactivo en el cual se construye el significado de los textos (Cerrillo y Yubero, 2003). En ese proceso se comprende e interpreta el texto. El lector debe realizar de forma independiente una serie de actividades que le permitan construir conocimientos para reintegrar y reestructuras sus experiencias y saberes.

El lector interactúa con el texto ya través de este con el autor. Las ideas del autor fluyen a través del texto hacia el lector, quien las descodifica y reconstruye para darles sentido.

La lectura resulta de una secuencia de actividades cognitivas que guían al lector hacia la interpretación. Esas son las estrategias cognitivas, una secuencia de procesos mentales que dan fluidez a la comprensión lectora.

Las estrategias cognitivas son una secuencia de pasos debidamente definidos y aplicados en forma progresiva según su grado de dificultad para llegar a comprender e interpretar el texto (Mendoza, 2006); es decir, para reconstruir el significado de este.

Las estrategias cognitivas de lectura le permiten al alumno aprender a aprender leyendo (Argudín y Luna, 2001). Posibilitan su razonamiento como lectores, les permiten alcanzar los objetivos de la lectura; propician el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Las estrategias cognitivas de lectura son recursos que propician la lectura significativa, pues ayudan a que el lector construya el significado del texto.

Isabel solé (2006) plantea estrategias cognitivas de lectura en tres fases (tabla 1).

Tabla 1*Estrategias cognitivas de lectura*

Fase	Estrategia
Antes de la lectura	Establecer los objetivos de la lectura Activar conocimientos previos Establecer predicciones sobre el texto Formular preguntas sobre el texto
Durante la lectura	Lectura compartida Lectura independiente Determinar el significado de las palabras según el contexto Distinguir información relevante Deducir y realizar inferencias a partir de información explícita Formular nuevas predicciones.
Después de la lectura	Subrayar o resaltar datos e ideas. Realizar anotaciones en el margen Identificación de la idea principal. Redacción de resúmenes Elaboración de organizadores de información Formulación de preguntas y respuesta a estas.

Fuente: Solé (2006).

Estrategias metacognitivas de lectura

Metacognición. La metacognición es el proceso mediante el cual el sujeto toma conciencia de lo que hace, monitorea y regula su pensamiento. “Implica elegir la mejor forma para manejar tareas de aprendizaje” (Woolfolk, 2006, p. 257). Quien ha desarrollado bien sus habilidades metacognitivas sabe organizar las actividades que realiza. La metacognición se hace indispensable en situaciones en que las tareas resultan muy difíciles y el sujeto debe asegurarse de realizarlas eficazmente. La metacognición constituye el conocimiento del conocimiento y el aprendizaje. Se usa para regular procesos cognoscitivos: razonamiento, comprensión, solución de problemas, aprendizaje...

La metacognición es el conocimiento y control de la cognición (Escoriza, 2006). Las habilidades metacognitivas permiten al sujeto tener control absoluto de su proceso de aprendizaje; se da cuenta cuándo yerra y cómo puede superar las dificultades que se le presentan durante el aprendizaje.

Como actividad mental, la metacognición se centra en el propio funcionamiento psicológico; es conciencia y habilidad para regular los procesos mentales del individuo frente a la información que este recibe del mundo exterior (Sanz, 2010). La metacognición es una competencia cognitiva especial, pues involucra conciencia, conocimiento y regulación de otras competencias.

El pensamiento metacognitivo caracteriza a las personas capaces de reconocer pasos y procesos utilizados en la resolución de una tarea. Representa un grado de conciencia e incluye la capacidad de planificar, regular y evaluar el aprendizaje (Rioseco y Ziliani, 1998).

Unesco (2009) considera que la metacognición en la lectura es un tipo especial de conocimiento que se refiere al conocimiento que el sujeto tiene del proceso de la lectura. El lector con habilidades metacognitivas posee la capacidad de planificar estrategias y formas de acercarse a los textos para obtener una mejor comprensión. El lector metacognitivo planifica la comprensión, supervisa el proceso y la autoevalúa. Sabe perfectamente cuando es necesario comprender y cuando no; prescinde de lo que no es importante.

El buen lector es aquel que sabe regular su proceso de comprensión. Aborda cada texto de manera distinta, prestando atención a la forma y naturaleza de estos.

Las habilidades metacognitivas en la comprensión lectora. Se describen en dos sentidos: como actividades que implican un seguimiento del éxito o fluidez con que se desarrolla la comprensión y como acciones orientadas a corregir la comprensión cuando esta falla (Pinzás, 2003).

Las habilidades metacognitivas suponen no solo que el lector conozca las convenciones que le permiten acceder al significado del texto, sino también que sepa desarrollar el proceso cognitivo (Cerrillo *et al*, 2006). Analiza sus propias actividades cognitivas; reconoce y evalúa sus conocimientos al mismo tiempo que pone a prueba los referentes de su sistema cognitivo. El lector lee en interacción con el texto.

Ríos (1991) hizo una propuesta de metacompreensión. La tabla 2 describe las fases y categorías y las preguntas que caracterizan al pensamiento metacognitivo durante la comprensión lectora.

Tabla 2

Fases, categorías y preguntas involucradas en la metacompreensión

Fases y categorías	Preguntas
Planificación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos previos ▪ Objetivos de la lectura ▪ Plan de acción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura? ▪ ¿Qué objetivos te propusiste al leer este material? ▪ ¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
Supervisión	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximación o alejamiento de la meta ▪ Detección de aspectos importantes ▪ Detección de dificultades en la comprensión ▪ Conocimiento de las causas de las dificultades ▪ Flexibilidad en el uso de las estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? ▪ ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto? ▪ ¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender? ▪ ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto? ▪ Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?
Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de los resultados logrados ▪ Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido? ▪ ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Fuente: Ríos (1991).

En la planificación se revisan conocimientos previos, los objetivos de la lectura y el plan de acción que se propuso el lector.

En la fase de supervisión se ejecutan una serie de procedimientos para determinar el logro de los objetivos, la detección de aspectos importantes de la información, las dificultades que se presentan y su origen, así como la disponibilidad de estrategias sustitutas.

En la fase de evaluación se aprecian los resultados y la efectividad de las estrategias empleadas.

Las estrategias metacognitivas de lectura sirven para formar lectores autónomos, pues sirven para que estos tengan conciencia plena de su propia comprensión. Se dan cuenta a tiempo cuando esta falla y corrigen las fallas para asegurarse comprender la información, más que de memorizarla o almacenarla.

2.2.1.4. La enseñanza de estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son procedimientos de orden superior que se desarrollan a nivel cognitivo y metacognitivo (Solé, 2006). El lector no solo debe utilizar estrategias cognitivas antes, durante y después de la lectura, sino que debe saber planificar, monitorear y evaluar la comprensión.

La enseñanza de las estrategias de lectura tiene un único propósito: formar lectores autónomos, de distintos tipos de textos, con objetivos claros; lectores que leen para aprender en contacto con los textos. Enseñar estrategias de lectura es enseñar a leer y a aprender.

Aprender no consiste solo en almacenar información que podrá reproducirse después (Zayas, 2012); implica compenetrarse con el texto para comprenderlo y darle sentido. La lectura da al lector la posibilidad de aprender. Por tanto, el sujeto debe leer estratégicamente: se plantea un propósito de lectura, planifica la forma cómo leerá, decide qué procedimientos utilizará para detectar la información importante, supervisa su proceso de comprensión y sabe detectar problemas o dificultades que se le presentan durante la lectura.

Enseñar estrategias de lectura es ayudar al sujeto a forjar su autonomía, a leer críticamente; a enjuiciar y valorar, a tomar una postura frente a la información, pudiendo estar de acuerdo o en desacuerdo con esta y con la posición del autor. El lector estratégico es aquel que no siempre estará de acuerdo con lo que lee; tiene el pensamiento libre; es propositivo, es decir, no solo cuestiona, sino que plantea alternativas y nuevas ideas...

2.2.1.5. Los lectores estratégicos

Leer es comprender, conceptualizar el contenido de lo escrito, interpretar, deducir, inferir, evaluar lo que se lee (Ramírez, 2007). Todos los procesos mentales anteriores requieren de mucha concentración en el lector, pero, especialmente, de mucho talento como interpretador del texto.

Al interactuar con los textos, el lector tiene la decisión de descodificarlo y reconstruir su significado, pero a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias, sus referentes culturales y el contexto en el cual se produce la lectura. Para hacer todo esto no se puede leer de cualquier forma; es imperioso que el lector domine estrategias que garanticen la comprensión de la información. Para esto debe ser un lector estratégico.

Los lectores estratégicos son los llamados buenos lectores o lectores expertos; leen con destreza y son hábiles adaptando la manera como leen a las demandas que les significa cada nueva lectura (Pinzás, 2003). Estos lectores dirigen su lectura y las operaciones involucradas en esta; utilizan de manera flexible técnicas, métodos y tácticas diversos para corregir los procesos cuando se dan cuenta de haber incurrido en error.

El lector estratégico o experto define sus objetivos de lectura, formula hipótesis antes de leer, realiza inferencias mientras va leyendo el texto y, si no entiende, revisa el proceso para ver en qué falló y cómo puede superar las dificultades. El lector experto sabe tomar decisiones que están dirigidas a establecer relaciones entre la información que ya domina y la nueva información que le ofrece el texto (González, 2005).

La escuela debe formar lectores estratégicos; personas que sepan por qué y para qué leen; que sepan utilizar la información cuando realizan nuevas lecturas o para resolver problemas.

Los lectores estratégicos usan la lectura para obtener información útil en la comprensión de nueva información. Los lectores estratégicos saben comprender perfectamente lo que leen; para ellos la comprensión lectora no es problema.

2.2.2. Comprensión lectora

2.2.2.1. Definición de lectura

Los niños y niñas deben aprender a leer, pues a través de la lectura tendrán la oportunidad de aprender. Según Condemarín (1991), la finalidad de la lectura es promover el desarrollo del hábito de leer así como mejorar actitudes e intereses de lectura.

La lectura es una actividad interactiva en la cual se realizan “asociaciones y comparaciones para revisar y corregir pensamientos, ideas, opiniones, experiencias e informaciones” (Rojas, 1998, p. 9).

La lectura tiene como finalidades recrear, ilustrar, instruir y documentar. El lector recurre a los textos para entretenerse libremente, para obtener información sobre un punto de vista determinado, para aprender algo para documentar algún hecho o fenómeno.

Solé (1987) afirma que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en dicho proceso el sujeto (lector activo) busca satisfacer los objetivos que guían su lectura.

La capacidad de lectura permite al individuo satisfacer una serie de aspiraciones personales; con ella logra objetivos inmediatos y calificación para el desempeño académico o profesional (Gallego y García, 2007).

2.2.2.2. Modelos que explican el proceso de lectura

Hay tres modelos de lectura: ascendente, descendente e interactivo (Mendoza, 2006).

En el *modelo ascendente (botón up)* la lectura es un proceso secuencial, jerárquico. Para descodificar el texto se va de la grafía a la palabra, frase...; es decir de lo más simple a lo más complejo: el texto

En el *modelo descendente (top down)* el proceso de la lectura se inicia en el lector. El procesamiento es también jerárquico, unidireccional, pero descendente. Las actuaciones del lector son guiadas por la búsqueda de significación. El procesamiento del texto está controlado por procesos inferenciales. Más que analizar el texto, el lector lo crea.

El *modelo interactivo* concilia a los dos modelos anteriores. El significado del texto emana de dos fuentes: los datos del texto y los conocimientos previos del lector. Aquí el lector formula hipótesis, las verifica luego a través de la lectura. Se plantea objetivos y busca lograrlos interactuando con el texto. Para este modelo la lectura es una actividad compleja y el lector un sujeto activo que procesa cognitivamente el texto para apropiárselo.

2.2.2.3. ¿Qué es la comprensión lectora?

La comprensión lectora es un proceso de comprensión de los significados acerca de lo que el texto comunica. Es una actividad necesaria para el aprendizaje significativo; es decir, los niños y niñas deben leer para aprender (Solé, 2006).

Johnson (1989), citado por García (2003), afirma que la comprensión lectora es un proceso complejo en el cual se usa consciente o inconscientemente estrategias que permiten comprender el significado de los textos: resolución de problemas, reconstrucción del significado que el autor quiere comunicar, etc.

La comprensión lectora no es un conjunto de habilidades, es un proceso mediante el cual el sujeto construye el significado haciendo uso de estrategias de comprensión que guíen la actividad lectora haga tomar conciencia de cómo se está comprendiendo, si el proceso es exitoso o fallido (Cerrillo *et al*, 2006).

La comprensión es el proceso que consiste en elaborar el significado del texto aprendiendo las ideas relevantes de este y relacionándolas con las que ya se posee (Vargas, 2011). La culminación del proceso es la elaboración de una interpretación personal del lector acerca del contenido del texto.

En las pruebas PISA y en las evaluaciones nacionales se miden tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-valorativo. Esos mismos niveles se

tuvieron en cuenta para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes involucrados en esta investigación.

UNESCO (2009) precisa que los docentes deben hacer su mayor esfuerzo porque los estudiantes transiten desde una lectura literal a una de carácter inferencial y de esta a una comprensión crítica de los textos que leen. La evaluación de la comprensión tiene que realizarse mediante la lectura de distintos tipos de textos.

2.2.2.4. Tipos de textos

El texto es una “unidad verbal que constituye un todo en cuanto a su significación, que cumple una función de comunicación intencionada y perceptible, que posee una delimitación contextual... y que puede dar lugar a una serie de relaciones contextuales e intertextuales” (Chumaceiro, 2005). Un texto es una unidad comunicativa suficiente para comunicar información; un enunciado o conjunto de enunciados orales o escritos coherentes.

Los estudiantes deben conocer todos los tipos de textos, pues de ello depende que los aborden de manera diferenciada. El conocimiento de la estructura y características de cada texto facilita el abordaje de estos y la consiguiente comprensión. En las evaluaciones PISA se distingue entre textos continuos y textos discontinuos (Gallego y García, 2007).

Textos continuos

Los textos continuos se componen por una serie de oraciones organizadas en párrafos, estos en capítulos y los capítulos en libros. Son textos continuos: la narración, la exposición, la descripción, la argumentación, los documentos escritos, los hipertextos (Gallego y García, 2007).

La narración. Relato de hechos reales o ficticios que ocurren en un tiempo y lugar determinados.

La exposición. Explicación detallada de conceptos o constructos mentales debidamente interrelacionados.

La descripción. Presentación de las propiedades de los objetos en el espacio.

La argumentación. Presentación de proposiciones sobre las relaciones entre conceptos o proposiciones. Plantean un punto de vista sobre un tema o hecho debidamente justificado mediante un conjunto de argumentos.

Los documentos o registros. Son textos que normalizan o conservan información. Su formato posee un alto grado de formalización.

Los hipertexto. Serie de fragmentos textuales vinculados de manera que puedan leerse en orden distinto y que dan al lector la oportunidad de realizar una lectura que siga rutas distintas.

Textos discontinuos

Son textos discontinuos aquellos en los que la información se presenta en forma de gráficas, tablas, diagramas, etcétera (Pedrinaci, Caamaño, Cañal, y De Pro, 2012). La información se presenta combinando signos verbales e íconos.

Pertencen a este tipo de textos: los cuadros y gráficos, las tablas, los diagramas, los mapas, los formularios, las hojas informativas, las convocatorias, los vales o bonos, los certificados (Gallego y García, 2007).

Los cuadros y gráficos. Representan datos mediante íconos.

Las tablas. Matrices organizadas en filas y columnas.

Los diagramas. Textos que acompañan a las descripciones técnicas, a textos expositivos o instructivos.

Los formularios. Solicitan al lector que responda a preguntas sobre información específica.

Las hojas informativas. Ofrecen información al lector. Tienen un formato accesible que facilita la ubicación de la información importante.

Las convocatorias y los anuncios. Tienen por finalidad instar al lector a realizar algo: adquirir bienes, solicitar servicios, participar en eventos, elecciones, etcétera.

Los vales o bonos. Sirven para acreditar a su poseedor como propietario de algún servicio. Están sujetos a la verificación de autenticidad y validez.

Los certificados. Son textos cuyo propósito es reconocer la validez de acuerdos y contratos. En ellos es más importante el contenido que la forma.

2.2.2.5. Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora debe realizarse en tres niveles: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico-valorativa.

Nivel literal

La comprensión literal se basa en la información ofrecida explícitamente por el texto (Pinzás, 2003). Este tipo de preguntas son para los estudiantes las más fáciles de responder. Su inclusión en las pruebas tiene que ver con el bajo y desigual rendimiento de los estudiantes (UNESCO, 2009). Murcio (2013) afirma que en la comprensión literal el lector indaga en la fisonomía global del texto. El lector busca en esta información importante sobre el tema o materia desarrollados por el autor.

Si bien es un nivel básico de comprensión lectora, resulta conveniente que los estudiantes tengan un buen dominio de este tipo de comprensión pues de eso depende que realicen exitosamente las operaciones mentales para los niveles siguientes: inferencial y crítico-valorativo.

Según Catalá *et al* (2007), en la comprensión literal se reconocen detalles, ideas principales, secuencias, semejanzas y diferencias, causas y efectos, características. El estudiante debe ser capaz de clasificar, esquematizar, resumir, sintetizar.

Nivel inferencial

Este segundo nivel de comprensión lectora aporta al texto una elaboración de relaciones implícitas entre proposiciones individuales y el sentido del texto (Pinzás, 2003).

La comprensión de nivel inferencial recibe también el nombre de interpretativa (Catalá *et al*, 2007). En ella el estudiante usa ideas e información explícita del texto así como sus conocimientos y experiencia personales para formular hipótesis y conjeturas. Deduce detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto no evidentes, características o cualidades; predice resultados; formula hipótesis e interpreta el lenguaje figurado.

La comprensión inferencial se aproxima a una interpretación global del contenido del texto (Niño, 2011). El lector llega a los significados ocultos, tratando de descifrar lo que quiso comunicar el autor, es decir, se busca el significado implícito en el texto.

En la comprensión inferencial están involucradas una red compleja de palabras, sintagmas, párrafos, ideas y situaciones que el lector debe relacionar para deducir proposiciones no formuladas de modo explícito en el texto (Cisenros, Olave y Rojas, 2013).

Nivel crítico-valorativo

La comprensión crítico-valorativa verifica se da cuando los lectores son capaces de evaluar reflexivamente las ideas contenidas en el texto, según criterios externos (de otras personas), sus propios criterios o de otras fuentes. El estudiante evalúa realidad y fantasía, hechos y opiniones, validez, propiedad, conveniencia, etcétera (Catalá *et al*, 2007).

La comprensión crítica se caracteriza porque a partir de la lectura del texto el lector está en condiciones de evaluar y valorar lo que se comunica en este. El sujeto aporta sus conocimientos y puntos de vista sobre el material leído; lo relaciona con otros textos, tiene en cuenta la estructura del texto para diseñar una estrategia de comprensión eficaz (Alfonso y Sánchez, 2009).

Un lector crítico es aquel que cuestiona necesariamente lo que lee; no siempre está conforme con la postura del autor. Adopta un punto de vista sobre lo que lee; reflexiona sobre cada idea y sobre el texto en su conjunto. A diferencia del lector pasivo, el lector experto somete a al texto a un riguroso escrutinio para estar seguro de su real significado.

2.3. Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora

El programa de Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora se caracteriza por la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitirán al estudiante tomar conciencia de los procesos cognitivos de lectura y comprensión.

2.3.1. El programa y las sesiones de aprendizaje

El programa

Tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria mediante la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura durante la lectura y comprensión de textos de distinto tipo.

Las sesiones de aprendizaje

El programa se desarrolló en 11 sesiones de aprendizaje en las cuales se trabajó la lectura intensiva de diferentes tipos de textos (continuos y discontinuos), asegurándose de que los estudiantes realicen los procesos cognitivos adecuados antes, durante y después de la lectura.

El programa y sesiones se incluyen en el anexo 7.

2.3.2. Los tipos de textos utilizados en clase

La lectura y comprensión se trabajó con textos continuos y discontinuos. Entre los textos continuos se consideraron los narrativos, informativos, instructivos, descriptivos,

argumentativos, expositivos. Entre los discontinuos se consideraron avisos, afiches, gráficos estadísticos, entre otros.

2.3.3. Las estrategias cognitivas de la lectura

En su formación como lectores estratégicos, los estudiantes debían utilizar estrategias antes, durante y después de la lectura. Estas son las estrategias cognitivas, que permiten al lector superar las dificultades que se presentan durante la lectura, mejoran su nivel de comprensión y le convierten en un lector reflexivo, experto (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 37)

Antes de la lectura, tenían que establecer objetivos de lectura, activar sus conocimientos previos, formular predicciones sobre el posible contenido del texto, formularse preguntas especulativas sobre el texto.

Durante la lectura, y después de haber activado sus procesos prelectores, los alumnos podían realizar lecturas compartidas, o independientes para familiarizarse e iniciar la interacción con el texto; teniendo en cuenta el contexto, determinar el significado de palabras desconocidas, distinguir la información relevante de la que no lo es; utilizar información explícita para deducir inferencias en vía de inducción o deducción formular nuevas predicciones.

Al concluir la lectura y habiendo procesado apropiadamente el texto, el estudiante tenía que subrayar o resaltar datos e ideas muy importantes, diferenciándolas de las menos relevantes; anotar en el margen aquella información o síntesis importante para comprender el sentido global del texto, hacer resúmenes, argumentos y comentarios, elaborara distintos organizadores de información. Los estudiantes también hicieron comentarios orales y escritos.

Las estrategias cognitivas permiten que el sujeto construya proposiciones nuevas a partir de lo leído; esas proposiciones le ayudan a construir el significado del texto (Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p. 18). El proceso de formulación de inferencias posibilita una representación estructurada del contenido del texto, penetrando en el significado más profundo de este.

2.3.4. Las estrategias metacognitivas de lectura

La metacognición en la lectura se refiere al reconocimiento y capacidad del sujeto para utilizar una serie de estrategias pertinentes para procesar la información que le proporcionan los textos objeto de la lectura; las estrategias metacognitivas, conjuntamente con las cognitivas, aumentan el nivel de comprensión lectora en los estudiantes que leen estratégicamente, a diferencia de aquellos que leen de manera convencional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, p. 96). El uso conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas permite a los estudiantes tomar conciencia de sus procesos mentales de comprensión.

Los estudiantes debían ser capaces de darse cuenta qué errores estaban cometiendo y a qué se debían estos, buscando de inmediato la estrategia adecuada para superar la dificultad. Las estrategias metacognitivas se aplicaron en tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

En las estrategias metacognitivas depara la fase de planificación se trató de que los alumnos se asegurasen de formularse objetivos definidos de lectura, hipótesis y que diseñaran un plan de acción para garantizar su comprensión.

En la fase de supervisión, los estudiantes debían examinar si se estaban aproximando o alejando a la meta, si estaban detectando aspectos importantes del tema, si las estrategias que empleaban eran las adecuadas o no, etcétera.

En la fase de evaluación, los alumnos tenían que asegurarse si había comprendiendo o no; cómo se había producido a comprensión satisfactoria, con qué pasos. Debían evaluar su capacidad como lectores.

2.3.5. La evaluación del programa

El post test de la prueba de comprensión lectora es la evidencia de que el programa experimental sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura tuvo impacto en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental.

2.4. Definición de términos básicos

Conocimientos previos. Se define como tal al esquema o cantidad variable de conocimientos que poseen los estudiantes y con los cuales han entrado en contacto a lo largo de su vida por diversos medios (Coll *et al.*, 2007). Estos conocimientos se activan cada vez que el sujeto se involucra en una situación de aprendizaje.

Contexto lingüístico. El contexto lingüístico es el entorno lingüístico del cual depende el significado de una palabra, frase o fragmento de un texto (Real Academia Española, 2001).

Descodificación. Es el proceso que consiste en utilizar inversamente las reglas de uso del código para obtener el significado original de los textos (Real Academia Española, 2001).

Interacción. La interacción es una acción que se ejerce de manera recíproca entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones (Real Academia Española, 2001). En el proceso lector, el término interacción indica el intercambio que se produce entre el lector y el texto o entre aquel y el escritor.

Proceso lector. Kennet y Goodan, citado por Ferreiro y Gómez (2002), sostiene que el proceso lector, o también llamado proceso de lectura, implica un intercambio entre el lector y el texto; en términos más reales, entre el lector y el escritor, siendo el texto el medio para que se opere esa transacción.

Inferencia. La inferencia es la relación de razón entre proposiciones dispuestas de tal manera que su conocimiento conduce a la enunciación de proposiciones nuevas (Beuchot, 2004). Se puede hacer inferencias en vía de inducción o deducción.

Crítica La crítica aplicada al texto se refiere al enjuiciamiento de las imperfecciones y errores así como a los aciertos que este contiene (Morochó, 2004). El lector evalúa la calidad del texto y de las ideas expuestas por el autor para emitir una valoración constructiva.

2.5. Formulación de hipótesis

2.5.2. Hipótesis general

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

2.5.3. Hipótesis específicas

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel crítico – valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

2.6. Variables

2.6.1. Definición conceptual

Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura

Son estrategias conscientes e inconscientes que contribuyen a que el estudiante adquiera exitosamente la información de los textos que lee y la utilice (Bolívar, 2007) en la comprensión de otros textos o para resolver alguna situación de su vida.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso de comprensión de la información comunicada mediante el texto. Constituye una actividad necesaria para el aprendizaje significativo; quiere decir que los estudiantes deben leer para aprender (Solé, 2006).

2.6.2. Definición operacional

Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura

Es la variable que consiste en conocer y utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura durante la actividad lectora para mejorar la comprensión de los textos. Se manipula mediante el programa experimental sobre estrategias cognitivas y metacognitivas.

Comprensión lectora

Variable que mide el nivel de comprensión lectora d los estudiantes en tres dimensiones. Comprensión literal, inferencial y crítico-valorativo. Se mide mediante una prueba de comprensión lectora.

Capítulo III

Metodología

3.1. Enfoque

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con el enfoque cuantitativo, puesto que los resultados se analizaron recurriendo a métodos estadísticos descriptivos e inferencial (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se recolectaron los datos con base en la medición numérica y el análisis de estos sirvió para establecer el comportamiento de las variables y verificar las hipótesis.

3.2. Tipo de la investigación

Es además una investigación aplicada y explicativa. Es aplicada por cuanto consistió en aplicar el programa sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para verificar su efecto en la comprensión lectora (Mejía, 2005a). Su alcance explicativo se debe a que los resultados obtenidos permitieron dar una explicación al efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente (Hernández, *et al.*, 2010).

3.3. Diseño de la investigación

El diseño elegido para realizar el trabajo experimental es el cuasi-experimental, con preprueba-posprueba y grupo de control. Se manipuló la variable estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para verificar su efecto en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari (Hernández *et al.*, 2010). El modelo que corresponde a este diseño es el siguiente: diseño que

G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃	—	O ₄

Donde

X : Variable independiente

— : Ausencia de tratamiento en el grupo de control

G₁ : Grupo experimental (5° Grado B)

G₂ : Grupo de control (5° Grado D)

O₁ : Medición pre test en el grupo experimental

O₃ : Medición pre test en el grupo de control.

O₂ : Medición post test en el grupo experimental

O₄ : Medición post test en el grupo de control

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

El universo poblacional lo conformaron 44 estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff del distrito y provincia de Huari, en la Región Ancash, tal como se detalla en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff

Grado	Sección	H	M	Subtotal
Cuarto	A	12	11	23
Cuarto	B	10	11	21
Total	2	22	22	44

Fuente: Nóminas de matrícula de la I.E. Silvia Ruff de Huari.

3.4.2. Muestra

En razón de que a población se reduce a dos secciones de cuarto grado de educación primaria, se trabajó con toda ella. Es decir, se utilizó un muestreo no probabilístico. La tabla 4 describe la conformación de la muestra.

Tabla 4

Distribución de la muestra de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff

Grado	Sección	Grupo	Subtotal
Cuarto	A	De control	23
Cuarto	B	Experimental	21
Total	2	2	44

Fuente: Nóminas de matrícula de la I.E. Silvia Ruff de Huari.

Por la naturaleza del estudio, correspondió trabajar con grupos intactos (Hernández et al., 2010).

3.5. Operacionalización de variables

Tabla 5

Operacionalización de la variable independiente estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura

Variable	Dimensión	Indicador
<i>Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura</i>	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none">Conoce las estrategias cognitivas de lecturaUtiliza las estrategias cognitivas para comprender mejor
	Metacognitiva	<ul style="list-style-type: none">Conoce las estrategias metacognitivas de lecturaUtiliza estrategias metacognitivas de lectura para comprender mejor

Fuente: Solé (2006) y Ríos (1991).

Tabla 6*Operacionalización de la variable dependiente comprensión lectora*

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Instrumento
Comprensión lectora	Nivel literal	• Ubica información relevante en el texto.	1, 7, 13, 19, 25	Prueba de comprensión lectora
		• Reconoce el orden en que se presenta la información, hechos o acciones.	2, 8, 14, 20, 26	
	Nivel inferencial	• Deduce la causa de un hecho o fenómeno aludido en el texto.	3, 9, 15, 21, 27	
		• Deduce el propósito del texto.	4, 10, 16, 22, 28,	
	Nivel crítico - valorativo	• Valora actitudes, acciones, hechos o temas.	5, 11, 17, 23, 29	
		• Opina sobre actitudes, acciones, hechos o temas.	6, 12, 18, 24, 30	

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

3.6. Técnicas e instrumento para la recolección de datos

3.6.1. Técnicas

Las técnicas empleadas en la recolección de datos son el fichaje, la encuesta y el análisis estadístico. El fichaje facilitó la sistematización de las fuentes de información y de la información relevante acerca de las variables estudiadas. La encuesta permitió medir la variable estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura. El análisis estadístico ayudó en el procesamiento de los datos para determinar el comportamiento de la variable y verificar las hipótesis de investigación.

3.6.2. Instrumento

El instrumento empleado para medir la variable independiente es una prueba de comprensión lectora (PCL), elaborada por las investigadoras Edith Amelia Trujillo Pantoja y Sheyla Laguna Lúcar en diciembre de 2013, en distrito y provincia de Huari, Región Ancash.

La PCL tiene por objetivo evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria. Se estructuró en 30 preguntas, a razón de 10 por cada nivel de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-valorativa.

El puntaje máximo de la prueba es 30 y se obtiene calificando con 1 la respuesta correcta y con 0 la incorrecta. En consecuencia, en cada dimensión el puntaje mínimo es 0 y el máximo 10. La PCL se aplica en forma individual en un lapso de 90 minutos.

Para poder determinar la confiabilidad y el grado de dificultad de la PCL se aplicó un piloto de esta a 20 estudiantes de la I.E. “Silvia Ruff” del distrito de Huari.

La validez de la prueba se verifica mediante juicio de expertos. La fiabilidad se calcula mediante el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson y el grado de dificultad (GDP) mediante la fórmula de Küder-Richardson (Mejía, 2005b).

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez. Recurriendo a la opinión de tres especialistas se pudo establecer que la PCL era válida para utilizarse en esta investigación. La calificación promedio que estos le dieron fue 92,3%.

Confiabilidad. El coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson calculó $Cf = .68$ es decir, la prueba era fiable; podía utilizarse para medir la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Silvia Ruff.

Grado de dificultad de la prueba (GDP). El procedimiento para establecer si la Prueba era o no idónea para esta investigación arrojó 53.5 %; quiere decir que el instrumento tenía una dificultad adecuada y podía utilizarse en la investigación.

Los resultados de la verificación de la validez, confiabilidad y grado de dificultad de la PCL se detallan en los anexos 4 y 5.

3.7. Métodos y técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Los datos se procesaron según métodos cuantitativos. Se presentan los datos en forma descriptiva y se realizó el análisis inferencial pertinente para verificar las hipótesis. De igual manera, se emplearon los métodos comparativo, analítico, deductivo y analítico-sintético. Se compararon los resultados del pre test y post test de la PCL para verificar si había o no diferencias significativas entre los grupos. Los resultados fueron analizados y sintetizados para deducir conclusiones.

La verificación de la pertinencia de la PCL se realizó prueba piloto se determinó a partir de una aplicación piloto de esta, el cual además sirvió para comprobar el GDP. El análisis de los datos se hizo con el software estadístico SPSS v.19 y el programa Excel v.2010.

Las pruebas estadísticas empleadas son el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, la prueba U de Mann Whitney. Esta última se usó para contrastar las hipótesis; la elección dependió de la verificación previa de los supuestos para utilizar una prueba paramétrica o (Hernández et al, 2010). En vista de que todos los datos no tienen una distribución normal, se decidió utilizar la U de Mann Whitney.

Para las pruebas de hipótesis se estableció un nivel de significancia de .05 (5% de error). Una vez calculado el p-valor, se adoptó una decisión teniendo en cuenta:

Si $p < .05$, se rechazó la H_0 y se concluyó con H_1 .

Si $p > .05$, no se rechazó la H_0 .

La presentación de resultados se hace mediante tablas de frecuencias que muestran el comportamiento de la variable estudiada. A continuación se comparan los estadígrafos (media, desviación estándar, y mediana) calculados a cada grupo de datos. Luego se representan gráficamente las diferencias mediante el diagrama de caja y bigotes.

3.8. Aspectos éticos

Este trabajo de investigación tuvo en cuenta las pautas del protocolo de investigación de la UCSS y las normas del Manual de Publicaciones (2010) de la Asociación Americana de Psicología (APA). Las investigadoras se preocuparon por no vulnerar los derechos de autor, reconociendo los créditos en todas las citas que figuran en este informe. La obtención de datos y su procesamiento se realizó de manera objetiva y veraz. Los resultados que comunica este informe corresponden a lo que arrojó el pre test y post test de la prueba de comprensión lectora. Del mismo modo, se tuvo cuidado en proteger la identidad de las personas comprendidas en la investigación.

Capítulo IV

Resultados

4.1. La comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari

El objetivo general de esta investigación fue determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. La variable comprensión lectora se midió a través de los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-valorativo.

Los resultados de la tabla 7 muestran las frecuencias de la variable comprensión lectora. Se observa que en el pre test de la prueba de comprensión lectora, el 86.9% de estudiantes del grupo de control obtuvieron las notas [0 - 10]; también el 85.8% estudiantes del grupo experimental obtuvieron también notas las mismas notas.

En el post test, el 60.8% de estudiantes del grupo de control se mantuvieron con las notas [0 -10], pero el 66.7% de estudiantes del grupo de control lograron notas [14 – 17] y solo el 9.5% lograron las notas más altas (18 -20).

Este resultado revela la superioridad del grupo experimental en el post test, como resultado de la aplicación del programa sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.

Tabla 7

Frecuencias de la comprensión lectora según notas en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Nota	Comprensión lectora			
		G. De control		G. Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[0 – 5]	3	13.0	1	4.8
	[6 – 10]	17	73.9	17	81.0
	[11 – 13]	1	4.3	2	9.5
	[14 – 17]	2	8.7	1	4.8
	[18 – 20]	0	.0	0	.0
Post test	[0 – 5]	3	13.0		
	[6 – 10]	11	47.8	0	.0
	[11 – 13]	6	26.1	5	23.8
	[14 – 17]	3	13.0	14	66.7
	[18 – 20]	0	.0	2	9.5
Total		23	100.0	21	100.0

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

De acuerdo con la tabla 8, que compara las medidas estadísticas de la variable comprensión lectora, en el pre test de la PCL, la media del grupo de control fue 7.96 ± 2.93 , solo .66 puntos menor que la media del grupo experimental (8.62 ± 2.56).

Pero en el post test, la media del grupo de control (9.91 ± 3.34) fue superada en 5.28 puntos por la media del grupo experimental (15.19 ± 2.09).

Se advierte que, como consecuencia del tratamiento con el programa sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, la nota promedio de los estudiantes del grupo experimental aventaja a la nota promedio de los estudiantes del grupo de control.

Tabla 8

Medidas estadísticas de la variable comprensión lectora según notas de los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadígrafo	Comprensión lectora	
		Grupo de control	Grupo experimental
Pre test	Media	7.96	8.62
	Mediana	7.00	9.00
	Desv. típ.	2.93	2.56
Post test	Media	9.91	15.19
	Mediana	10.00	15.00
	Desv. típ.	3.34	2.09
N		23	21

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Las diferencias antes mencionadas se observa pre test y post test de la prueba (figura 2). Aun cuando en el pre test la mediana del grupo de control (7) es 2 puntos menor que la mediana del grupo experimental (9); en el post test, la mediana del grupo experimental (15) es muy superior (5 puntos) a la mediana del grupo de control (5).

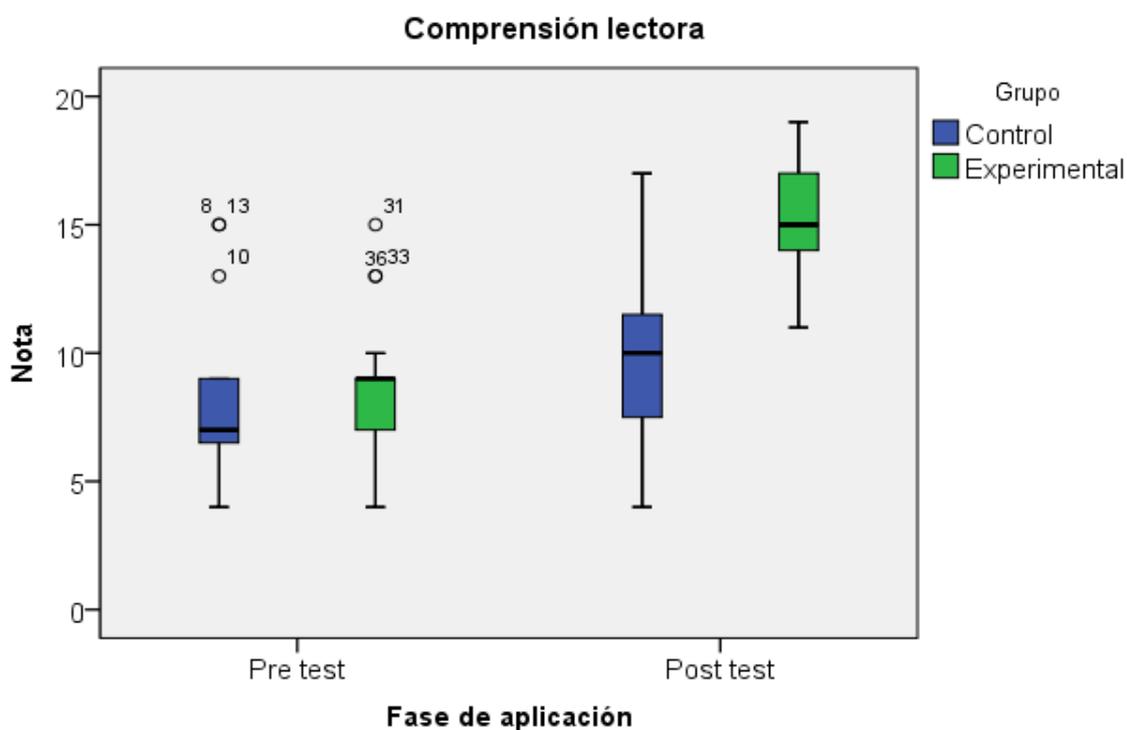


Figura 2. Diagrama de caja y bigote para comparar la comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.

Según la prueba de normalidad mediante Shapiro-Wilk (tabla 9), los datos pre test de los grupos de control y experimental no tienen una distribución normal ($p < .05$), en cambio los datos del post test de ambos grupos sí tienen una distribución normal ($p > .05$).

Tabla 9

Resultado de la prueba de normalidad para los datos de la comprensión lectora, pre test y post test de los grupos de control y experimental

Fase	Estadístico	Comprensión lectora	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	.842	.902
	p-valor	.002 ^a	.038 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	.975	.950
	p-valor	.807 ^c	.346 ^d

c y d. $p > .05$

a y b. $p < .05$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

La prueba U de Mann Whitney para verificar la hipótesis arrojó $p > .05$ para la diferencia entre los datos de los grupos de control y experimental en el pre test (tabla 10), indicando que no hay diferencia en la comprensión lectora ambos grupos, es decir, estaban en condiciones semejantes. Pero en el post test, la prueba dio $**p < .01$, indicando que existe una diferencia muy significativa entre los grupos control y experimental en relación con la comprensión lectora.

Tabla 10

Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el pre test y el post test de la comprensión lectora en los grupos de control y experimental

Fase	Par	Comprensión lectora	
		U de Mann Whitney	<i>p</i>
Pre test ^a	G. De control	188.500	.202
	G. Experimental		
Post test ^b	G. De control	45.000	.000
	G. Experimental		

a. $p > .05$

b. $**p < .01$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Decisión

Considerando que en el post test, la prueba U de Mann Whitney para la diferencia en la comprensión lectora de los grupos de control y experimental dio $**p < .01$, al .000 de error se concluye que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

La aplicación del programa sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura ayudó a los estudiantes a identificar información literal e inferir información implícita en el texto; tanto como que les permitió enjuiciar o valorar información diversa.

4.2. El nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari

El primer objetivo específico de la investigación consistió en determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. Con esta dimensión se verifica si el estudiante es capaz de ubicar información relevante en el texto y reconocer el orden en que se presenta la información, hechos o acciones.

Los resultados de la tabla 11, revelan que en el pre test, el 73.9% de estudiantes de grupo de control y el 57.2% de estudiantes del grupo experimental obtuvieron [0 – 4] puntos; pero en el post test, mientras el 65.2% de estudiantes del grupo de control obtuvieron [3 – 6] puntos, el 81% de estudiantes del grupo experimental lograron [7 -8] puntos.

Este resultado se traduce también en una notable diferencia a favor del grupo experimental en el pre test. Debido a la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, los estudiantes del 4to grado B obtuvieron mejores resultados en el post test de la prueba de comprensión lectora.

Tabla 11

Frecuencias del nivel literal de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Puntaje	Nivel literal			
		G. De control		G. Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[0 – 2]	3	13.0	1	4.8
	[3 – 4]	14	60.9	11	52.4
	[5 – 6]	3	13.0	5	23.8
	[7 – 8]	2	8.7	3	14.3
	[9 – 10]	1	4.3	1	4.8
Post test	[0 – 2]	4	17.4	0	.0
	[3 – 4]	5	21.7	0	.0
	[5 – 6]	10	43.5	4	19.0
	[7 – 8]	3	13.0	9	42.9
	[9 – 10]	1	4.3	8	38.1
Total		23	100.0	21	100.0

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control

La diferencia que hay entre los grupos de control y experimental en el post test es más evidente al comprar las medidas estadísticas del pre test y post test (tabla 12).

El puntaje promedio que obtuvieron en el pre test los estudiantes del grupo de control (3.96 ± 1.8) es .71 puntos menor que el puntaje promedio del grupo experimental (4.67 ± 1.71). Sin embargo en el post test, el puntaje promedio del grupo experimental (7.86 ± 1.59) superó en 2.86 puntos al puntaje promedio del grupo de control (5 ± 2.22).

La identificación de información explícita así como el orden en que esta aparece en el texto fue mejor en el post test de la prueba de comprensión lectora.

Tabla 12

Medidas estadísticas de los datos del nivel literal de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadígrafo	Nivel literal	
		Grupo de control	Grupo experimental
Pre test	Media	3.96	4.67
	Mediana	4.00	4.00
	Desv. típ.	1.80	1.71
Post test	Media	5.00	7.86
	Mediana	6.00	7.00
	Desv. típ.	2.22	1.59
N		23	21

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Obsérvese en la figura 3 que en el pre test, la mediana de los grupos de control y experimental fue la misma (4); pero en el post test la median del grupo experimental (7) superó solo en 1 punto a la mediana del grupo de control (6).

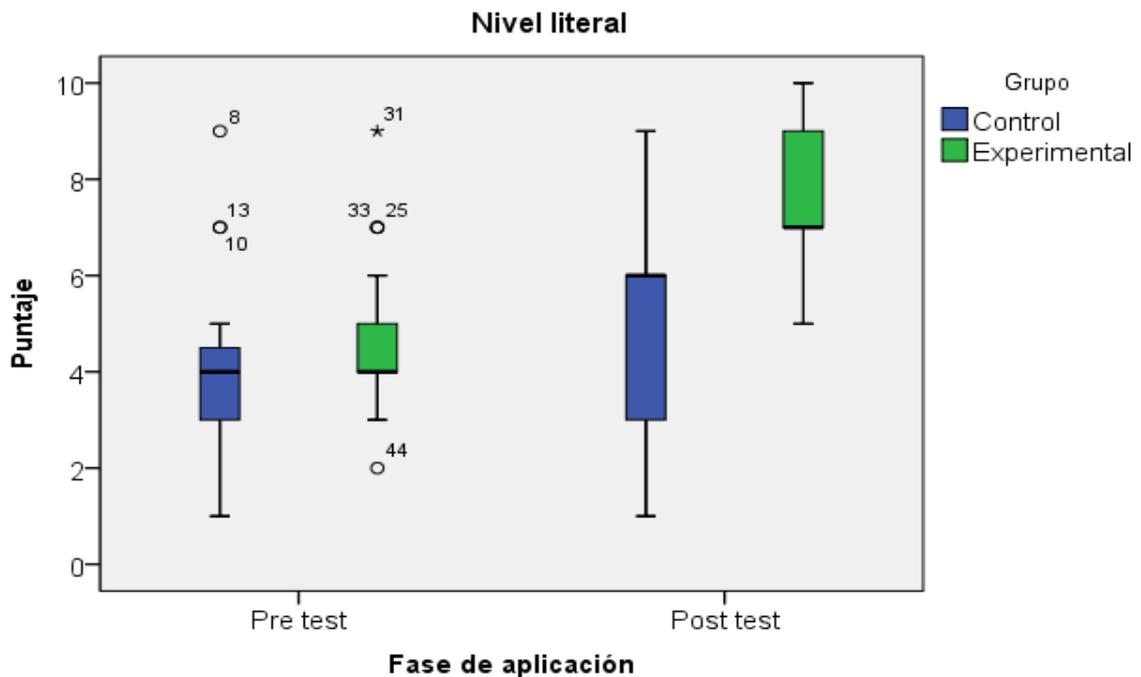


Figura 3. Diagrama de caja y bigotes para comparar el nivel literal en estudiantes del 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.

Los resultados de la prueba de normalidad mediante Shapiro-Wilk (tabla 13) dieron $p > .05$ solo para los datos del post test del grupo de control y el pre test del grupo experimental; para los datos del pre test del grupo de control y el post test del grupo experimental la prueba dio $p < .05$.

Tabla 13

Resultados de la prueba de normalidad para los datos del nivel literal de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadístico	Nivel literal	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	.882	.910
	p-valor	.011 ^a	.054 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	.938	.894
	p-valor	.162 ^c	.027 ^d

b y c. $p > .05$

a y d. $p < .05$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

La prueba U de Mann Whitney calculó $p > .05$ para la diferencia entre los datos del pre test, debido a que no hubo diferencias significativas entre los grupos de control y experimental en el pre test de la comprensión lectora para el nivel literal. Distinto sucedió en el post test; la prueba dio $**p < .01$, señalando una diferencia muy significativa en el nivel literal de comprensión lectora entre los grupos de control y experimental (tabla 14).

Tabla 14

Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el pre test y el post test del nivel literal de comprensión lectora

Fase	Par	Nivel literal	
		U de Mann Whitney	p
Pre test ^a	G. De control	175.500	.111
	G. Experimental		
Post test ^b	G. De control	71.500	.000
	G. Experimental		

a. $p > .05$

b. $**p < .01$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Decisión

En vista de que en el post test, la prueba U de Mann Whitney dio $**p < .01$ para la diferencia en la comprensión literal de los grupos de control y experimental, al .000 de error se concluye que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

Tras el programa experimental sobre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, los estudiantes fueron capaces de ubicar información relevante en el texto y reconocer el orden en que se presenta la información, hechos o acciones.

4.3. El nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari

El segundo objetivo específico de la investigación consistió en determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. La prueba midió si los estudiantes deducen la causa de un hecho o idea o el propósito del texto.

Los resultado de la PCL (tabla 15) evidencian que en el pre test para el nivel inferencial de comprensión lectora el 86.9% de estudiantes del grupo de control obtuvieron [0 - 4] puntos; estos mimos puntajes los obtuvo el 85.7% de estudiantes del grupo experimental.

En el post test, los resultados fueron completamente diferentes. Por un lado el 43.5% de estudiantes del grupo de control obtuvieron [0 - 4] puntos y el 47.8% [5 - 6] puntos; en tanto que en el grupo experimental el 57.1% de estudiantes obtuvieron puntajes altos medios [5 - 6] y el 42.9% puntajes altos [7 - 8]. Se advierte nuevamente una mejoría del grupo experimental en cuanto a la deducción de información implícita.

Tabla 15

Frecuencias del nivel inferencial de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Puntaje	Nivel inferencial			
		G. De control		G. Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[0 – 2]	11	47.8	10	47.6
	[3 – 4]	9	39.1	8	38.1
	[5 – 6]	2	8.7	2	9.5
	[7 – 8]	1	4.3	1	4.8
	[9 – 10]	0	.0	0	.0
Post test	[0 – 2]	6	26.1	0	.0
	[3 – 4]	4	17.4	0	.0
	[5 – 6]	11	47.8	12	57.1
	[7 – 8]	1	4.3	9	42.9
	[9 – 10]	1	4.3	0	.0
Total		23	100.0	21	100.0

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre y post test de los grupos experimental y de control

La comparación de los puntajes promedio del nivel literal, que se hace en la tabla 16, indica que en el pre test la media del grupo de control (2.83 ± 1.70) es apenas .22 puntos inferior a la media del grupo experimental (3.05 ± 1.75).

En el post test, la diferencia es mayor, la media del grupo experimental (6.52 ± 1.03) supera en 2.09 puntos a la media del grupo de control (4.43 ± 2.06)

Tabla 16

Medidas estadísticas de los datos del nivel inferencial de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadígrafo	Nivel inferencial	
		Grupo de control	Grupo experimental
Pre test	Media	2.83	3.05
	Mediana	3.00	3.00
	Desv. típ.	1.70	1.75
Post test	Media	4.43	6.52
	Mediana	5.00	6.00
	Desv. típ.	2.06	1.03
N		23	21

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

La representación de las diferencia en la figura 4 permite observar que, en el pre test la mediana fue la misma para los grupos de control y experimental. Recién en el post test la mediana del grupo experimental (6) supera en 1 punto a la mediana del grupo de control (5).

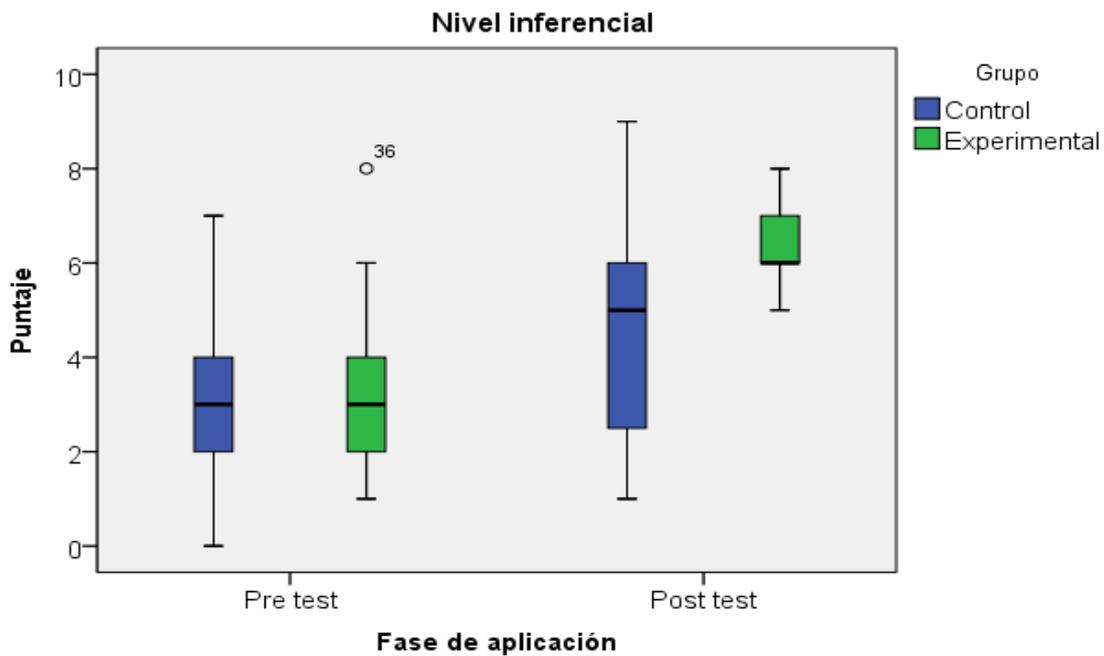


Figura 4. Diagrama de caja y bigotes para comparar el nivel inferencial en estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.

La prueba de Shapiro-Wilk para verificar si los datos pre test y post test del nivel literal tienen una distribución normal dio $p < .05$ solo para los datos pre test y post test del grupo de control; indicando una distribución normal de estos (tabla 17). Para los datos pre test y post test del grupo experimental, la prueba S-W calculó $p < .05$; es decir no tienen una distribución normal.

Tabla 17

Resultados de la prueba de normalidad para los datos del nivel inferencial de comprensión lectora en los grupos experimental y de control, pre test y post test

Fase	Estadístico	Nivel inferencial	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	.940	.876
	p-valor	.180 ^a	.012 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	.936	.859
	p-valor	.145 ^c	.006 ^d

a y c. $p > .05$

b y d. $p < .05$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

La prueba U de Mann Whitney (tabla 18) para verificar la segunda hipótesis específica dio $p > .05$ para la diferencia entre los grupos de control y experimental en el pre test del nivel inferencial. Para la diferencia en el post test, a prueba arrojó una diferencia muy significativa ($**p < .01$) entre los grupos de control y experimental con respecto al nivel literal de comprensión lectora.

Tabla 18

Resultados de la prueba d hipótesis para la diferencia entre el pre test y post test del nivel inferencial de comprensión lectora

Fase	Par	Nivel inferencial	
		U de Mann Whitney	p
Pre test ^a	G. De control	227.000	.727
	G. Experimental		
Post test ^b	G. De control	87.500	.000
	G. Experimental		

a. $p > .05$

b. $**p < .01$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Decisión

Debido a que la prueba U de Mann Whitney para la diferencia en el nivel inferencial de comprensión lectora de los grupos de control y experimental en el post test calculó $**p < .01$, al .000 de error se concluye que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

Vale decir que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura sirvieron para que los estudiantes mejoraran en la capacidad de deducir la causa de un hecho o idea o el propósito de los textos que leen.

4.4. El nivel crítico-valorativo de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari

El último objetivo específico planteado en la investigación fue determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel crítico - valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. En el nivel crítico-valorativo, la PCL verificó si los estudiantes eran capaces de valorar u opinar sobre actitudes, acciones, hechos o temas.

La tabla 19 permite observar que en el pre test de la PCL, en lo referente al nivel crítico-valorativo, el 69.6% de estudiantes del grupo de control y el 71.4% de estudiantes del grupo experimental obtuvieron [0 – 6] puntos. Por el contrario, en el post test, mientras el 69.5% de estudiantes del grupo de control permanecieron con [0 – 6] puntos, el 90.5% de estudiantes del grupo experimental alcanzaron [7 – 10] puntos.

Luego de aplicar el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, los estudiantes del grupo experimental evidenciaron una mejoría al formular valoraciones y opiniones respecto a hechos, actitudes, acciones y temas planteados en los textos.

Tabla 19

Frecuencias del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Puntaje	Nivel crítico-valorativo			
		G. De control		G. Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[0 – 2]	3	13.0	2	9.5
	[3 – 4]	7	30.4	6	28.6
	[5 – 6]	6	26.2	7	33.3
	[7 – 8]	7	30.4	6	28.6
	[9 – 10]	0	.0	0	.0
Post test	[0 – 2]	1	4.3		
	[3 – 4]	8	34.8	1	4.8
	[5 – 6]	7	30.4	1	4.8
	[7 – 8]	4	17.4	8	38.1
	[9 – 10]	3	13.0	11	52.4
Total		23	100.0	21	100.0

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control

La tabla 20 permite observar las diferencias antes señaladas. En el pre test, el puntaje promedio de los estudiantes del grupo de control fue 5.04 ± 2.01 tiene una diferencia negativa insignificante (-.01) respecto del puntaje promedio del grupo experimental (5.14 ± 1.88). En el post test, el puntaje promedio del grupo experimental (8.38 ± 1.69) está 2.86 puntos por encima del puntaje promedio del grupo de control (2.52 ± 2.19).

Tabla 20

Medidas estadísticas de los datos del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadígrafo	Nivel crítico-valorativo	
		Grupo de control	Grupo experimental
Pre test	Media	5.04	5.14
	Mediana	5.00	5.00
	Desv. típ.	2.01	1.88
Post test	Media	5.52	8.38
	Mediana	5.00	9.00
	Desv. típ.	2.19	1.69
N		23	21

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Pues bien, si se compara gráficamente el resultado para esta dimensión de la variable comprensión lectora, la figura 5 muestra claramente que en el pre test los dos grupos (de control y experimental) obtuvieron la misma mediana (5); sin embargo, en el post test, la mediana del grupo experimental (9) supera considerablemente en 4 puntos a la mediana del grupo de control (5).

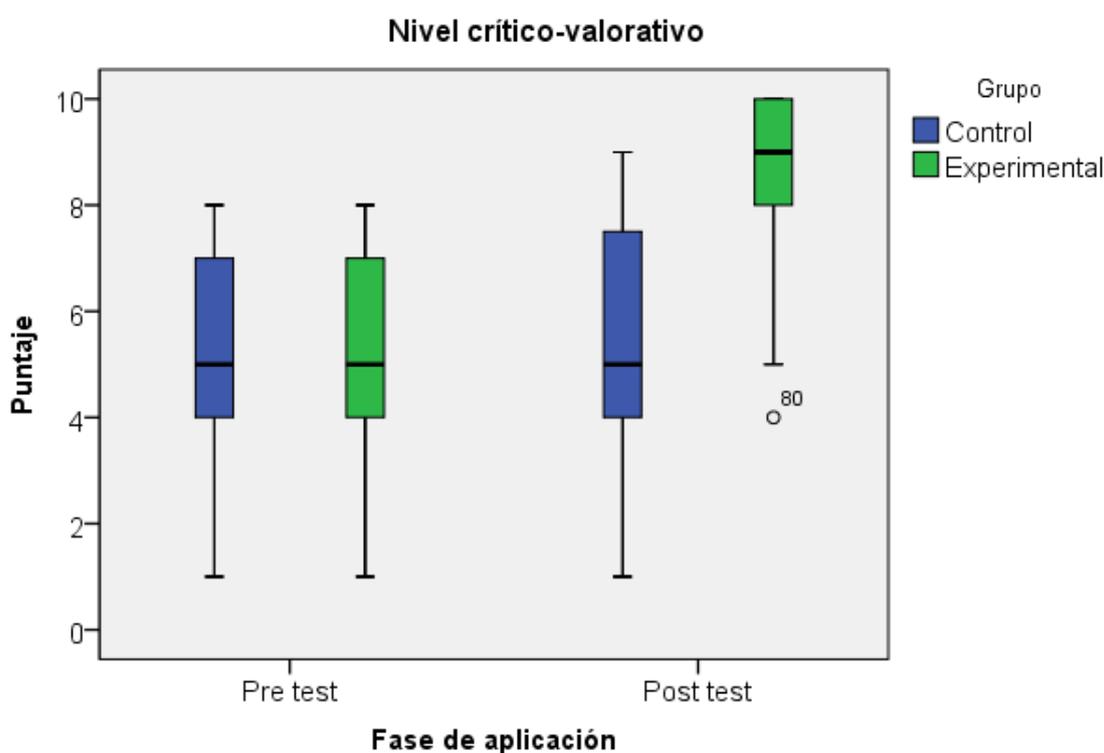


Figura 5. Diagrama de caja y bigotes para comparar el nivel crítico-valorativo en estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. Silvia Ruff de Huari, pre test y post test.

La prueba de normalidad para los datos pre test y post test del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora (tabla 21) calculó $p > .05$ para los datos pre test y post test del grupo de control y pre test del grupo experimental, demostrando que tienen una distribución normal; pero los datos del post test de del grupo experimental no tienen una distribución normal ($p < .05$). No todos los datos tienen distribución normal.

Tabla 21

Pruebas de normalidad para los datos del nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadístico	Nivel crítico-valorativo	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	.944	.953
	p-valor	.214 ^a	.385 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	.935	.852
	p-valor	.138 ^c	.005 ^d

a, b y c. $p > .05$

d. $p < .05$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

La prueba U de Mann Whitney para el contraste de la hipótesis específica 3 calculó $p > .05$ para la diferencia entre los grupos de control y experimental con relación al nivel crítico-valorativo de comprensión lectora; quiere decir que ambos grupos estaban en condiciones similares. En el post test, la prueba arrojó $**p < .01$, demostrando que entre los grupos de control y experimental existe una diferencia muy significativa en lo referido al nivel crítico-valorativo de comprensión lectora (tabla 22).

Tabla 22

Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el pre test y post test de la comprensión crítico-valorativa

Fase	Par	Nivel crítico-valorativo	
		U de Mann Whitney	p
Pre test ^a	G. De control	234.000	.858
	G. Experimental		
Post test ^b	G. De control	77.000	.000
	G. Experimental		

a. $p > .05$

b. $**p < .01$

Fuente: Prueba de comprensión lectora, pre test y post test de los grupos experimental y de control.

Decisión

Dado que en el post test la prueba U de Mann Whitney calculó $**p < .01$ para la diferencia en el nivel crítico-valorativo entre los grupos de control y experimental, al .000 de error se concluye que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel crítico – valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.

Capítulo V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1. Discusión

Una estrategia es una secuencia ordenada de actividades y recursos que se utiliza para optimizar el proceso de aprendizaje-enseñanza (Boix, 1995). El trabajo pedagógico es un trabajo estratégico. Los docentes deben manejar estrategias en su trabajo diario, eligiendo las más adecuadas para que los estudiantes aprendan mejor. Las estrategias de aprendizaje son procesos que permiten al estudiante tomar de decisiones orientadas a elección y la recuperación de conocimientos necesarios para satisfacer alguna demanda o conseguir determinado objetivo (Monereo *et al.*, 1999). El sujeto decide cuál es la estrategia apropiada para que aprendan con mayor facilidad. Al aprender ciertos conocimientos puede satisfacer necesidades o expectativas.

En el área de Comunicación, por ejemplo, las estrategias de lectura constituyen procesos fundamentales para que los estudiantes sean lectores expertos y tengan conciencia plena del proceso de comprensión. El desconocimiento o falta de práctica en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas deviene en dificultades para comprender lo que se lee. Por ese motivo es que el objetivo general de esta investigación fue determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. Se preparó un programa experimental que consistió en utilizar intensivamente las estrategias cognitivas y metacognitivas para que los estudiantes se acostumbrara a leer en forma estratégica y consiguieran una mejor comprensión de los textos. Había que ayudarles a convertirse en lectores autónomos, conscientes de los procesos de lectura y comprensión, pudiendo controlarlos y regularlos según su ritmo y estilo de aprendizaje.

Los resultados del post test de la prueba de comprensión lectora demostraron una superioridad del grupo experimental sobre el grupo de control; la diferencia entre ambos fue muy significativa (** $p < .01$). Los estudiantes utilizaron las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y estuvieron en condiciones de identificar información de tipo literal, realizaron inferencias y emitieron juicios crítico-valorativos sobre el contenido de los textos. En el mismo sentido fueron los resultados obtenidos por Canel (2013) en Guatemala, quien comprobó que luego de la intervención con un programa sobre estrategias lectoras, las alumnas de la muestra obtuvieron una notable mejoría en comprensión lectora. En Piura, Alcalá (2012) comprobó que gracias a un programa de habilidades metacognitivas los estudiantes de cuarto grado de primaria mejoraron en comprensión lectora.

La lectura, como proceso interactivo conduce a la construcción del significado de los textos (Cerrillo y Yubero, 2003). El lector interactúa con el texto y, mediante este, con el autor. El lector trae al proceso de lectura conocimientos y experiencias previos que determinarán el tipo de significado que dará al contenido del texto. Por un lado, las estrategias cognitivas sirven para que el lector aprenda a aprender leyendo (Argudín y Luna, 2001) y las metacognitivas sirven para que el sujeto haga un seguimiento de la fluidez de la comprensión y realice las acciones necesarias para corregirla cuando advierte alguna falla (Pinzás, 2003). Dado que aprender no solo implica almacenar información, la lectura estratégica consiste en penetrar en el sentido del texto, en reconstruirlo según las experiencias y conocimientos previos.

La enseñanza de las estrategias de lectura es una tarea forzada en todas las actividades escolares que involucren la lectura y su aprendizaje es una necesidad apremiante en los estudiantes, pues gracias a la lectura fluida y la comprensión global del significado de lo que lee el sujeto aprende. Mediante a lectura el lector aprende a aprehender. Por eso es en las escuelas se debe formar lectores estratégicos, expertos en la comprensión de información literal, en inferir la no evidente y en enjuiciar el contenido de los textos.

La comprensión lectora se evaluó en tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativo. Para verificar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas

de lectura en estos tres niveles, la investigación consideró un objetivo específico para cada uno de ellos.

El primer objetivo específico fue determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. Los resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia post test entre el grupo de control y el grupo experimental dio $**p < .01$, indicando una mejora muy significativa en los estudiantes del grupo experimental, quienes, gracias al conocimiento y uso de las estrategias de lectura, ubicaron información relevante en los textos, reconocieron el orden en que se presenta en estos información, hechos o acciones.

Si bien la comprensión literal se refiere a la aprehensión de información explícita (Pinzás, 2003), calidad de la comprensión que tengan sobre el texto leído. El estudiante deberá esquematizar, resumir y sintetizar la información literal, haciendo esto demostrará que ha comprendido perfectamente la información evidente; estará preparado para realizar inferencias. Al trabajar las estrategias cognitivas de lectura se debe tener mucho cuidado de que los estudiantes comprendan lo literal; las estrategias metacognitivas ayudarán en el control de ello y en la regulación del proceso cuando el estudiante se dé cuenta de que algo está fallando y afectando la comprensión. Por ejemplo, Heit (2011) analizó la eficacia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la asignatura de Lengua y comprobó que, como consecuencia del programa, se produjo un incremento en el rendimiento de los estudiantes en dicha área.

El siguiente objetivo específico fue determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. En el nivel inferencial los estudiantes debían deducir el propósito del texto, causas de hechos o fenómenos aludidos en este. Tenían que utilizar información explícita, sus conocimientos y experiencias personales para formular hipótesis y conjeturas con relación al contenido del texto (Catalá *et al*, 2007).

Las inferencias están presentes desde antes de leer, cuando el estudiante hace anticipaciones por ejemplo a partir del título del texto. Sánchez (2008), al validar una

propuesta metodológica para desarrollar la comprensión lectora comprobó por ejemplo que las estrategias utilizadas antes de la lectura permitieron a estudiantes con déficit de atención predecir el contenido del texto sobre la base de sus conocimientos previos. Los resultados para la comparación entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de la prueba de comprensión lectora dio $**p < .01$, evidenciando a superioridad del grupo experimental. Las estrategias cognitivas y metacognitivas aumentaron la capacidad de los estudiantes para interpretar el sentido del texto, detectando la información no evidente. Alcalá (2012), con su programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora comprobó que los estudiantes lograron realizar inferencias e identificar ideas principales en los textos. Es decir, con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas los estudiantes pueden distinguir las relaciones entre los conceptos e informaciones explícitos en el texto para sobre la base de ellos inferir informaciones no evidentes. Con este nivel de comprensión el estudiante debe aproximarse a la comprensión global del significado del texto (Niño, 2011), desentrañas los significados subyacentes a la información explícitamente expuesta. La lectura da al individuo la oportunidad de apropiarse del texto (Cerrillo *et al*, 2006). A nivel inferencial, el lector relaciona sus experiencias y conocimientos previos con la información del texto e infiere la información implícita sugerida. Los docentes de cualquier nivel (inicial, primaria, secundaria, superior) deberán enfatizar primero en la comprensión literal, luego enfatizar en la inferencial, que es la más complicada para los estudiantes, enseñándoles estrategias que les permitan detectarla con la mayor precisión posible.

Por último, se tuvo como objetivo específico determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel crítico - valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. Se evaluó que los estudiantes emitieran opiniones o juicios de valor sobre actitudes, acciones, hechos o temas. Esto no debía ser problema si los estudiantes identificaban antes la información explícita y luego inferían la implícita. Si para realizar exitosamente las inferencias se requiere de la identificación infalible de datos explícitos; la comprensión literal e inferencial son la base para poder enjuiciar opinando o valorándolo. Los resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test dio $**p < .01$; luego del programa sobre estrategias cognitivas y metacognitivas, el grupo experimental aventajó en forma considerable al grupo de control. En el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora los estudiantes evalúan

realidad y fantasía, distinguen la una de la otra, evalúan la propiedad, validez o conveniencia de la información (Catalá, *et al.*, 2007). El lector no siempre tendrá que estar de acuerdo con lo que se dice en el texto; lo aborda en forma inteligente expresando su punto de vista, no es un mero receptor de información, sino alguien que lee, piensa, juzga y propone. El buen lector no es aquel que está de acuerdo con todo lo que se dice en el texto, sino aquel que lo examina con la misma paciencia y pericia de un cirujano, examinado cada frase, cada párrafo, cada proposición.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas deben estar presentes en todas las actividades de lectura planificadas en el aula. Esto exige a los docentes conocerlas y saberlas utilizar, pues así les será más fácil enseñarlas. Una vez que los estudiantes se habitúen a leer estratégicamente serán más autónomos, el aprendizaje ya no será para ellos un problema pues la lectura es un camino seguro para el aprendizaje. El estudiante aprende leyendo, por eso debe utilizar estrategias que le ayuden a comprender bien lo que lee. Bayro (2010) recomienda que se capacite a los docentes para que sepan manejar las estrategias de organización de información: pirámides biográficas, mapas conceptuales, mapas semánticos, etcétera, que se usan luego de la lectura para sistematizar la información más importante seleccionada luego de identificar datos explícitos e inferir los no explícitos.

Ocurre que muchos docentes no conocen ni usan las estrategias de lectura. A causa de ello, no las enseñan. Es natural entonces que los alumnos desconozcan tales estrategias, nunca las usen al leer y debido a ello tengan una comprensión lectora deficiente. Cevallos (2013) al investigar el manejo de estrategias y técnicas de lectura para potenciar la capacidad de aprender a aprehender comprobó que los docentes desconocen metodologías para la enseñanza-aprendizaje, lo que limita el trabajo que realizan con los alumnos. Con razón recomienda a los docentes preocuparse por conocer y utilizar las estrategias de lectura, pues solo así podrán enseñarlas magistralmente a sus alumnos. Si se quiere que los estudiantes sean lectores estratégicos y aprendan de forma autónoma, es preciso que los docentes tengan amplio dominio de estrategias de lectura y aprendizaje.

5.2. Conclusiones

De la investigación realizada se puede concluir lo siguiente:

Primera. Las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejoran significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. En el pre test de la prueba de comprensión lectora no hubo diferencias significativas entre los grupos de control y experimental; pero en el post test la media del grupo experimental (15.19) supero en 5.28 puntos a la media del grupo de control (9.91), representando una diferencia muy significativa ($p = .000$) entre ambos grupos. Los estudiantes del grupo experimental pudieron identificar información explícita, deducir información implícita y también emitir juicios y valoraciones a partir de la información contenida en los textos.

Segunda. Las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. En el pre test de la dimensión literal no hubo diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, en el post test, la media del grupo de control (5.00) fue 2.86 puntos menos que la media del grupo experimental (7.86). La diferencia es muy significativa ($p = .000$) entre los grupos de control y experimental; este último pudo identificar información explícita en los textos.

Tercera. Las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. En el pre test no hubo diferencias estadísticamente significativas; pero en el post test, la media del grupo de control (4.43) fue 2.09 puntos menos que la media del grupo experimental (6.52). La diferencia muy significativa ($p = .000$) indica que los estudiantes del grupo experimental pudieron identificar y deducir información implícita en el texto.

Cuarta. Las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejoran significativamente el nivel crítico–valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari. Mientras en el pre test no hubo

diferencias significativa entre los grupos de control y experimental; en cambio en el post test la media del grupo de control (5.52) estuvo a 2.86 puntos por debajo de la media del grupo experimental (8.38). La diferencia muy significativa ($p = .000$) indica que los estudiantes del grupo experimental pudieron emitir juicios y valoraciones a partir de la información contenida en los textos.

5.3. Recomendaciones

Primera. Los docentes deben aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de sus sesiones de clase con los estudiantes de educación primaria para mejorar la comprensión literal, inferencial y crítico–valorativa. De esta manera será posible un mejor rendimiento de los estudiantes no solo en el área de comunicación, sino en las demás, puesto que de la comprensión lectora depende el aprendizaje.

Segunda. La práctica de las estrategias cognitivas y metacognitivas ayudará a que todos los estudiantes tomen conciencia de los procesos de lectura y comprensión. Desarrollarán sus capacidades y lograrán aprendizajes de calidad.

Tercera. Los docentes de educación primaria deben evaluar el efecto de la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura y utilizarlas en las diferentes actividades de lectura para mejorar el nivel de comprensión. Podrán así adquirir y utilizar eficazmente la información que los textos les aportan.

Referencias

- Alcalá, V. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. (Tesis de maestría inédita, Universidad de Piura, Perú). Recuperada de:
http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1.
- Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria (2a ed.)*. Bogotá: ECOE.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2001). *Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico*. Santa Fe, México: Plaza y valdes.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Manual de Publicaciones*. México: El Manual Moderno S.A.
- Bayro, A. y Olivera, M. (2010). *La comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del Colegio Antares de Surco*. (Tesis de maestría inédita). Lima:: Pontificia Universidad católica del Perú.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (Eds.). (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Beuchot, M. (2004). *Introducción a la lógica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Universidad de Barcelona - Graó.
- Bolívar, A. (Compil.). (2007). *Análisis del discurso: por qué y para qué?* Venezuela: CEC.

- Canel, G. (2013). *Relación entre la enseñanza de estrategias lectoras y el aumento de la comprensión en alumnas de tercero básico del colegio Sagrado Corazón de Jesús*. (tesis de maestría inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperada de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/84/Canel-Glenda.pdf>.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (Coords.). (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. La Mancha, España: CEPLI.
- Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (2006). *Literatura infantil : nuevas lecturas, nuevos lectores*. La Mancha, España: UCLM.
- Cevallos, Á. (2013). *El manejo de estrategias y técnicas de comprensión lectora y la capacidad de aprender a aprender*. (Tesis de licenciatura inédita, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador). Recuperada de: <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/handle/123456789/5336/CS-324-2013%20CevalloS%20%C3%81ngela.pdf?sequence=1>.
- Chumaceiro, I. (2005). *Estudio lingüístico del texto literario: análisis de cinco relatos venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Cisenros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: ECOE.
- Cohen, W. (2008). *En Clase Con Drucker. Diecisiete lecciones magistrales*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Coll, C. et al. (2007). *El constructivismo en el aula (18a ed.)*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (1991). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Coords.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, E. y García, M. (2007). *La Lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García, M.(Ed.). (2003). *El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio. XVI Congreso Nacional FEPAL*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - CIDE.
- González, R. et al (Coords.). (2005). *Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid: Pearson Educación.
- Heit, I. (2011). *estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura de lengua y Literatura*. (Tesis de licenciatura inédita, Universidad Católica de Argentina). Recuperada de:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw – Hill Interamericana.
- Mejía, E. (2005a). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Ediciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mejía, E. (2005b). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: Ediciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mendoza, A. (Coord.). (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación. (2013). *Evaluación Censal de Estudiantes 2013 (ECE 2013)*. Recuperado el 29 de marzo de 2014, de Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/INFORME_NACIONAL.pdf

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Monereo C., C. M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*.(6a ed.). Barcelona: Graó.
- Morocho, G. (2004). *Estudios de crítica textual*. España: Universidad de Murcia.
- Murcio, A. (2013). *Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte - Narcea.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso* (3a ed.). Bogotá: ECOE.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela* (6a ed.). Barcelona: Graó.
- Paris, F. (2005). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas* (4a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Pedrinaci, E. (Coord.), Caamaño, A. Cañal, P. y De Pro, A. (2012). *11 ideas clave : el desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y comunicación*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Caracas: McGraw-Hill Interamericana.
- Rioseco, R. y Ziliani, M. (1998). *Pensamos y aprendemos. Lenguaje y comunicación. Guía docente*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rojas, E. (1998). *El usuario de la información*. San José de Costa Rica: EUNED.

- Sánchez, M. (2008). *Diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundaria con trastorno de déficit de atención en un centro educativo privado de Lima*. (Tesis de maestría inédita). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura (16a ed.)*. Barcelona: Grao-Universidad de Barcelona.
- Uría, M. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos (2a ed.)*. Madrid: Narcea.
- Varela, J y Rial, A. (2008). *estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. La Coruña, España: Gesbiblio S.L.
- Vargas, V. (2011). *Literatura Y Comprensión Lectora En La Educación Básica*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa (9a ed.)*. Ohio, Estados Unidos: Pearson Educación.

Anexos

Anexo 1
Matriz de consistencia

Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari

Sheyla Laguna Lúcar
Edith Amelia Trujillo Pantoja

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variable e indicadores								
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>PE₁. ¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>OE₁. Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p> <p>Hipótesis específicos</p> <p>HE₁. La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p>	<p>Variable X: Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Variable</th> <th style="text-align: center;">Dimensión</th> <th style="text-align: center;">Indicador</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura</td> <td style="text-align: center;">Cognitiva</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las estrategias cognitivas de lectura ▪ Utiliza las estrategias cognitivas para comprender mejor </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Metacognitiva</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las estrategias metacognitivas de lectura ▪ Utiliza estrategias metacognitivas de lectura para comprender mejor </td> </tr> </tbody> </table>	Variable	Dimensión	Indicador	Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las estrategias cognitivas de lectura ▪ Utiliza las estrategias cognitivas para comprender mejor 	Metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las estrategias metacognitivas de lectura ▪ Utiliza estrategias metacognitivas de lectura para comprender mejor
Variable	Dimensión	Indicador									
Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las estrategias cognitivas de lectura ▪ Utiliza las estrategias cognitivas para comprender mejor 									
	Metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce las estrategias metacognitivas de lectura ▪ Utiliza estrategias metacognitivas de lectura para comprender mejor 									

<p>PE₂. ¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?</p> <p>PE₃. ¿Cuál es el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel crítico - valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari?</p>	<p>OE₂. Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p> <p>OE₃. Determinar el efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en el nivel crítico - valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p>	<p>HE₂. La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p> <p>HE₃. La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura mejora significativamente el nivel crítico – valorativo de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Silvia Ruff del distrito de Huari.</p>	<p>Variable Y: Comprensión lectora</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Variable</th> <th>Dimensión</th> <th>Indicador</th> <th>Ítem</th> <th>Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6">Comprensión lectora</td> <td rowspan="2">Nivel literal</td> <td>• Ubica información relevante en el texto.</td> <td>1, 7, 13, 19, 25</td> <td rowspan="6">Prueba de comprensión lectora</td> </tr> <tr> <td>• Reconoce el orden en que se presenta la información, hechos o acciones.</td> <td>2, 8, 14, 20, 26</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Nivel inferencial</td> <td>• Deduce la causa de un hecho o fenómeno aludido en el texto.</td> <td>3, 9, 15, 21, 27</td> </tr> <tr> <td>• Deduce el propósito del texto.</td> <td>4, 10, 16, 22, 28,</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Nivel crítico - valorativo</td> <td>• Valora actitudes, acciones, hechos o temas.</td> <td>5, 11, 17, 23, 29</td> </tr> <tr> <td>• Opina sobre actitudes, acciones, hechos o temas.</td> <td>6, 12, 18, 24, 30</td> </tr> </tbody> </table>	Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Instrumento	Comprensión lectora	Nivel literal	• Ubica información relevante en el texto.	1, 7, 13, 19, 25	Prueba de comprensión lectora	• Reconoce el orden en que se presenta la información, hechos o acciones.	2, 8, 14, 20, 26	Nivel inferencial	• Deduce la causa de un hecho o fenómeno aludido en el texto.	3, 9, 15, 21, 27	• Deduce el propósito del texto.	4, 10, 16, 22, 28,	Nivel crítico - valorativo	• Valora actitudes, acciones, hechos o temas.	5, 11, 17, 23, 29	• Opina sobre actitudes, acciones, hechos o temas.	6, 12, 18, 24, 30
Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Instrumento																					
Comprensión lectora	Nivel literal	• Ubica información relevante en el texto.	1, 7, 13, 19, 25	Prueba de comprensión lectora																					
		• Reconoce el orden en que se presenta la información, hechos o acciones.	2, 8, 14, 20, 26																						
	Nivel inferencial	• Deduce la causa de un hecho o fenómeno aludido en el texto.	3, 9, 15, 21, 27																						
		• Deduce el propósito del texto.	4, 10, 16, 22, 28,																						
	Nivel crítico - valorativo	• Valora actitudes, acciones, hechos o temas.	5, 11, 17, 23, 29																						
		• Opina sobre actitudes, acciones, hechos o temas.	6, 12, 18, 24, 30																						

Tipo y diseño	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Método de análisis de datos												
<p>Enfoque Cuantitativo.</p> <p>Tipo <i>Aplicada.</i> Se aplicó un programa para mejorar la realidad observada (Mejía, 2005^a). <i>Explicativa.</i> Explica cómo la variable estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura influye en la variable comprensión lectora (Hernández et al., 2010)</p> <p>Diseño Experimental. Se manipuló la variable estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para analizar su incidencia en la comprensión lectora (Hernández et al., 2010) Es cuasiexperimental, modelo preprueba-posprueba y grupo de control.</p> <p style="text-align: center;">G.E.: O₁ X O₂ G.C.: O₃ — O₄</p> <p>Donde:</p> <p>G.E.: El grupo experimental (estudiantes del nivel primaria aula B) G.C.: El grupo de control (niños y niñas del nivel primaria aula A) X : Tratamiento o estímulo, — Ausencia de tratamiento. O₁ : Medición pre test al grupo experimental O₃ : Medición pre test al grupo de control O₂ : Medición post test al grupo experimental O₄ : Medición post test al grupo de control</p>	<p>Población 44 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Silvia Ruff del distrito de Huari.</p> <p>Muestra Toda la población: 44 estudiantes. Se utilizó un muestreo no probabilístico o intencional.</p> <p>La muestra quedó distribuida así.</p> <table border="1" data-bbox="728 762 1173 906"> <thead> <tr> <th>Grado / Sec.</th> <th>Grupo</th> <th>Sub total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4to A</td> <td>De control</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>4to B</td> <td>Experimental</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>2</td> <td>44</td> </tr> </tbody> </table> <p>Se trabajó con grupos intactos (Hernández et al., 2010).</p>	Grado / Sec.	Grupo	Sub total	4to A	De control	23	4to B	Experimental	21	Total	2	44	<p>Técnicas</p> <p><i>Fichaje.</i> Registrar las fuentes de información y los conocimientos en que se sustenta el estudio.</p> <p><i>Encuesta.</i> Mide la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria.</p> <p><i>Análisis estadístico.</i> En el procesamiento de los datos.</p> <p>Instrumento Prueba de comprensión lectora (PCL). Tiene 30 ítems, 10 por cada dimensión.</p> <p>Validez y confiabilidad de la PCL</p> <p><i>Validez.</i> Por juicio de expertos.</p> <p><i>Fiabilidad.</i> Con el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson (Mejía 2005b).</p> <p><i>Grado de dificultad de la prueba</i> (Mejía 2005b).</p>	<p>Métodos <i>Cuantitativos.</i> Análisis descriptivo e inferencial. <i>Analítico-sintético, deductivo.</i> Los datos del pre test y post test se analizaron, sintetizaron y permitieron deducir conclusiones <i>Comparativo.</i> Se comparan resultados del pre test y post test de la PCL.</p> <p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de un piloto de la PCL. A partir de él se verificó la confiabilidad. – Análisis de los resultados pre test y post test. – Análisis descriptivo e inferencial de los datos – El procesamiento de los datos se hizo usando el software estadístico SPSS v.19. <p>Pruebas estadísticas utilizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Coeficiente de consistencia interna Küder-Richardson. – Prueba de Shapiro-Wilk. Sirvió para verificar la normalidad de los datos. – Prueba U de Mann Whitney, en el contraste de hipótesis. El nivel de significancia prefijado: .05. (5% de error). <p>Presentación de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mediante tablas de frecuencias. – Comparando medidas estadísticas: media, mediana y desviación estándar. – Graficando diferencias mediante el diagrama de caja y bigotes.
Grado / Sec.	Grupo	Sub total													
4to A	De control	23													
4to B	Experimental	21													
Total	2	44													

Anexo 2
Instrumento

Prueba de Comprensión lectora

Nombres y Apellidos: _____

Grado y Sección: _____ Fecha: _____

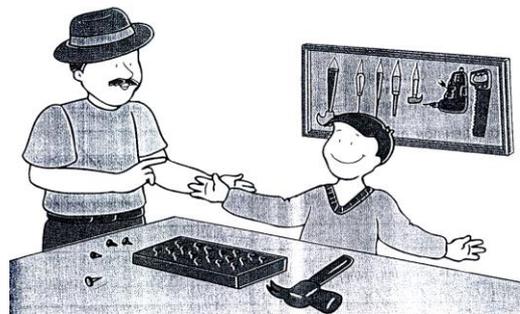
I.E. _____

Lee el texto y marca la alternativa correcta:

Texto 1
Las malas acciones

Un padre había entregado varios clavos y una tablita a su hijo, recomendándole que metiera un clavo en la tabla por cada mala acción que cometiese.

A los pocos días, se le presentó el hijo diciéndole que había empleado ya todos los clavos.



-¡Cómo! - le dijo el padre- ¿En tan poco tiempo has cometido tantas malas acciones?

- ¿Qué quieres, papá? ¡No lo he podido remediar! He llegado varias veces tarde a clase, no realicé mis deberes e hice enojar a mi maestra; desobedecí a mamá, he desarmado todos mis juguetes, al correr por la calle tropecé con una señora haciendo caer sus paquetes, sin querer causé una discusión entre mis compañeros, con mi honda destruí un nido de pajaritos, en fin, son tantas cosas...

- Pues ahora te tomarás el trabajo de arrancar un clavo por cada buena acción que hagas. Casi con igual prontitud volvió el muchacho a reunir los clavos y entonces el padre le dijo:

- Hijo mío; has procedido bien, y me complace muchísimo en ello; pero advierte que aun cuando has reparado las malas acciones con las buenas, nunca podrás quitar las huellas que los clavos dejaron en la madera.

En la vida pasa lo mismo. Las malas acciones jamás se reparan completamente.

J. H. Figueroa
(Adaptación)

1. ¿Quién entregó la tabla y los clavos al niño?
 - a) Su madre.
 - b) La señora de la calle.
 - c) Su padre.
 - d) N.A.

2. ¿Qué acción realizó primero el niño?
 - a) Poner los clavos en la tabla por cada buena acción.
 - b) Poner los clavos en la tabla para que quede bien.
 - c) Poner los clavos en la tabla por cada mala acción.
 - d) Sacar los clavos por cada buena acción que cometiera.

3. ¿Por qué el niño quitó los clavos de la madera?
 - a) Porque su padre se lo ordenó.
 - b) Porque tenía mucho tiempo.
 - c) Porque cometió buenas acciones.
 - d) Porque cometió malas acciones

4. ¿Qué tipo de texto es y cuál es su propósito?
 - a) Narrativo – entretener.
 - b) Narrativo - informar.
 - c) Informativo - entretener.
 - d) Informativo - describir

5. ¿Qué enseñanza dio el padre a su hijo?

6. ¿Te parece correcta la actitud del niño?

Texto 2

Nacho

Nacho tiene siete años, ojos alegres y negros y el pelo rubio y de punta. La madre de Nacho se llama Isabel. Tiene boca de dar besos y ojos de sonrisa. El padre de Nacho se llama Tomás. Pero todo el mundo le dice señor Guardabosques, porque es guardián de montes y prados; de muchos senderos, de más de mil árboles, de un río pequeño y de una laguna que siempre está en calma.

Papá, mamá y Nacho viven en el bosque. Su casa es blanca y alegre. Tiene las ventanas pintadas de verde. Y junto a la puerta, hay muchas macetas con geranios rojos. Una enredadera sube hasta el tejado y le da un abrazo a la chimenea.

(Concha López Narváez y Carmelo Salmerón)

7. ¿Quién es Nacho y cuántos años tiene?

- a) Un niño – 8 años.
- b) Un niño - 7 años.
- c) Un perrito – 7 años.
- d) Un perrito - 8 años.

8. ¿Cuál es la secuencia correcta de oraciones en el siguiente texto:

- Tiene boca de dar besos y ojos de sonrisa. ()
- Nacho tiene siete años, ojos alegres y negros y el pelo rubio y de punta. ()
- Su casa es blanca y alegre. ()
- Es guardián de montes y prados. ()

- a) 1 - 2 - 3 - 4 b) 2 - 1- 3 -4 c) 3 - 2 -1- 4 d) 4 - 3 - 2 - 1

9. ¿Qué significa Guardabosques?

- a) Es su nombre.
- b) Guarda los bosques
- c) Cuidador de bosques
- d) b y c.

10. ¿Por qué se dice que las plantas abrazan la chimenea?

- a) Porque son muy altas
- b) Porque se enredan
- c) Porque trepan
- d) T.A

11. ¿crees que son importantes las características físicas de las personas?

12. ¿Te parece correcto que al papá de Nacho le llamen guardabosque?

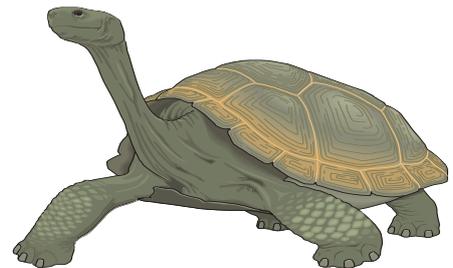
Texto 3

Un patriarca a punto de extinguirse

Por la existencia se ha desarrollado en diferentes condiciones en las Islas Galápagos.

En la mayor parte del mundo la naturaleza ha forjado una cadena alimenticia lógica: unos animales comen plantas y otros se los comen a ellos. Pero aquí el equilibrio se trastornó.

Los mamíferos (herbívoros o carnívoros) no pudieron sobrevivir al lento y azaroso viaje en balsa desde Sudamérica, para ocupar su tradicional nicho de vegetarianos y cazadores. En su ausencia, los reptiles, que si sobrevivieron singulares y desempeñaron funciones únicas.



El reptil isleño más notable es la tortuga gigantesca que dio su nombre científico de galápagos a las islas.

Las tortugas ramonean en manadas, pesan a veces 250 kg y tienen caparazones hasta de dos metros, tan grandes como una bañera. Si no se los inquieta, viven por lo menos un siglo. Pero el hombre las ha molestado desde que descubrió que su carne es deliciosa y el aceite de su grasa valioso.

Al cabo de dos siglos de persecución desenfrenada, la tortuga gigante se encuentra al borde de su extinción. Donde antes abundaban las manadas de tortugas, ahora sólo hay unos cuantos lugares donde se las puede hallar.

En 1959, sin embargo, la UNESCO fundó una estación de conservación, verdadero santuario destinado a toda la fauna silvestre de las islas, y gracias a esto aún hay esperanzas de que persista el patriarca de las islas.

Fuente: Colección de la Naturaleza de Life

13. ¿De qué trata el texto?

- a) De las tortugas
- b) De la extinción de las tortugas
- c) De la abundancia de las tortugas
- d) De la isla de los Galápagos

14. ¿Cuál es la secuencia correcta de oraciones en el siguiente texto:

- Al cabo de dos siglos de persecución desenfrenada, la tortuga gigante se encuentra al borde de su extinción.
- El reptil isleño más notable es la tortuga gigantesca que dio su nombre científico de galápagos a las islas.
- Las tortugas ramonean en manadas, pesan a veces 250 kg y tienen caparazones hasta de dos metros, tan grandes como una bañera.
- La lucha por la existencia se ha desarrollado en diferentes condiciones en las Islas Galápagos.

- a) 1 - 2 - 3 - 4 b) 2 - 1 - 3 - 4 c) 4 - 2 - 3 - 1 d) 4 - 3 - 2 - 1

15. ¿Por qué las tortugas de Galápagos se encuentran al borde de la extinción?

- a) Porque su carne es deliciosa
- b) Porque el hombre las atrapa
- c) Porque su aceite es valioso
- a) T.A

¿Qué tipo de texto es y qué propósito tiene?

- a) Narrativo - informar
- b) Descriptivo - Narrar
- c) Informativo - informar
- d) Instructivo - instruir

16. ¿Qué opinas de las personas que atrapan tortugas?

17. ¿Qué harías para proteger a las tortugas?

Observa el siguiente afiche y responde:

Texto 4

¡Los árboles nos dan vida!
Sembramos un árbol
Participa en esta campaña

Fecha:
16 de setiembre
de 9 de la mañana
a 6 de la tarde

Lugar:
Parque Las Pampas
(Frente a la Iglesia
Divino Niño)

Organiza:
Municipalidad de
Huarochirí

¡Te esperamos!

18. ¿Cuántas horas durará la campaña?

- a) 9 horas
- b) 6 horas
- c) 12 horas
- d) 16 horas

19. ¿cómo se le denomina a la campaña?

- a) ¡Te esperamos!
- b) “Sembremos un árbol”
- c) ¡Los árboles nos dan vida!
- d) “Participa en esta campaña”

20. ¿En qué lugar se encuentran los niños del afiche?

- a) En el parque
- b) En el colegio
- c) En la avenida
- d) En su casa

21. ¿Por qué se realizará esta campaña?

- a) Porque se están talando los árboles.
- b) Porque el planeta se está calentando.
- c) Porque los árboles nos brindan oxígeno.
- d) T.A.

22. ¿Qué opinas de esta campaña?

23. ¿Te parece bien que los niños participen de esta campaña?

Texto 5

Los esquimales

Los esquimales son un pueblo que vive en las regiones árticas de América, Siberia y Groenlandia. Han vivido durante miles de años en esos territorios por lo que tienen una gran habilidad para sobrevivir en condiciones tan difíciles.

Se calcula que viven en estas regiones unas 100.000 personas. Tienen una vida nómada, siguiendo las migraciones de los animales que cazan. Son cazadores de focas y grandes pescadores, lo que les permite conseguir alimentos incluso en el crudo invierno del Ártico. De estos y otros animales aprovechan todas las partes posibles para alimentarse, abrigarse, construir viviendas y herramientas para cazar.

También se dedican a la artesanía, realizan esculturas en marfil y hueso, cuya venta supone una fuente importante de ingresos.

24. ¿Qué actividades realizan los esquimales?
- a) Artesanía, escultura y agricultura.
 - b) Artesanía, escultura y ventas.
 - c) Artesanía, agricultura y ventas.
 - d) Agricultura , artesanía y ventas

25. Hay cinco intrusos en este cuadro

Cazador	foca	pescador	hielo	agricultor	frío	cocodrilos	artesano
	selva	Groenlandia	huerto	pieles	nómadas	ovejas	

- a) Cazador, foca, pescador, hielo, agricultor.
- b) Agricultor, frío, cocodrilos, artesano, selva.
- c) Groenlandia, huerto, pieles, nómadas, ovejas.
- d) Agricultor, cocodrilos, selva, huerto, ovejas.

26. ¿Por qué los esquimales tienen una gran habilidad para sobrevivir en condiciones difíciles?

- a) Porque han vivido miles de años en esos territorios
- b) Porque llevan una vida nómada
- c) Porque llevan una vida activa
- d) Porque viven recientemente en esos territorios

27. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a) Entretener
- b) Narrar
- c) Informar
- d) Describir

28. ¿Qué te parecen las actividades que realizan los esquimales?

29. ¿Qué opinas de la vida de los esquimales?

“La lectura te permite viajar por todo el mundo con la imaginación”

Anexo 3
Matriz de especificaciones del instrumento

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem	Puntaje	
				mínimo	máximo
Comprensión lectora	Nivel literal	▪ Identifica personajes, datos, lugares en la lectura	1,3,11,13,21,23	0	6
		▪ Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto	2,4,12,14,22,24	0	6
	Nivel inferencial	▪ Identifica el propósito del texto	5,7,15,17,25,27	0	6
		▪ Infiere causas o consecuencias de los hechos de un texto	6,16,26,	0	3
	Nivel crítico-valorativo	▪ Opina sobre el comportamiento y acciones que se expresan en un texto	8,10,18,20,28,30	0	6
		▪ Opina sobre el comportamiento y acciones que se expresan	9,19,29	0	3
Total	3	6	30	0	30

Anexo 4

Evidencia de la validez del instrumento

Resumen

De las calificaciones realizadas por los especialistas que validaron la prueba

Especialista	Puntaje	Opinión
Mg. Oscar Dávila Rojas	92.0 %	Puede aplicar
Mg. Mario Anaya Raymundo	94.0 %	Aplicable
Mg. Giovanna Dávila Asenjo	91.0 %	Es factible su aplicación
Promedio de calificación	92.3 %	Aplicable



Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Título de la investigación: "Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari"

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora.

Observación: _____

Maestría(s): Br. Trujillo Pantoja Edith Amelia.
Br. Laguna Lucar Sheyla.

Criterios	Indicadores	Deficiente				Malo					Regular			Bueno			Muy bueno					
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-100	
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible																				X	
2. Objetividad	Está expresado de acuerdo a las variables de estudio																		X			
3. Actualidad	Adecuado a las necesidades de información																				X	
4. Organización	Existe una organización lógica																				X	
5. Eficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente																				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las variables																				X	
7. Consistencia	Basado en aspectos técnico-científicos.																					X
8. Coherencia	Guarda coherencia entre las variables y los indicadores																				X	
9. Metodología	Responde a los propósitos del estudio																				X	
10. Pertinencia	Evidencia utilidad para la investigación																				X	

Opiniónde aplicabilidad: _____

Promedio de valoración:

94 %

Lugar y Fecha: _____; _____ de _____ de _____.

Apellidos y nombres del experto: Mg (X) Dr. () Anaya Raymundo Mario

DNI N° 09763452 Teléfono: 993264229

Firma del Experto Informante

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Título de la investigación: “Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari”

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora.

Maestría(s): Edith Amelia Trujillo Pantoja.
Sheyla Laguna Lucar.

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo				Regular			Bueno				Muy bueno						
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible																			X	
2. Objetividad	Está expresado de acuerdo a las variables de estudio																		X		
3. Actualidad	Adecuado a las necesidades de información																		X		
4. Organización	Existe una organización lógica																		X		
5. Eficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente																			X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las variables																		X		
7. Consistencia	Basado en aspectos técnico-científicos.																		X		
8. Coherencia	Guarda coherencia entre las variables y los indicadores																		X		
9. Metodología	Responde a los propósitos del estudio																		X		
10. Pertinencia	Evidencia utilidad para la investigación																		X		

Opinión de aplicabilidad: **Es factible la aplicación del instrumento.**

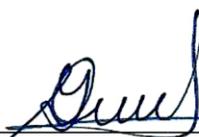
Promedio de valoración:

91 %

Lugar y Fecha: Lima, 28 de marzo de 2014.

Apellidos y nombres del experto: Mg () Dr. () **GIOVANNA DÁVILA ASENJO.**

DNI N° 09467836 Teléfono: 986702983



Firma del Experto Informante

Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Título de la investigación: “Efecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Silvia Ruff de Huari”

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora.

Maestría(s): Edith Amelia Trujillo Pantoja.
Sheyla Laguna Lucar.

Criterios	Indicadores	Deficiente					Malo					Regular			Bueno			Muy bueno				
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100	
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible																				X	
2. Objetividad	Está expresado de acuerdo a las variables de estudio																				X	
3. Actualidad	Adecuado a las necesidades de información																				X	
4. Organización	Existe una organización lógica																				X	
5. Eficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente																				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las variables																				X	
7. Consistencia	Basado en aspectos técnico-científicos.																				X	
8. Coherencia	Guarda coherencia entre las variables y los indicadores																				X	
9. Metodología	Responde a los propósitos del estudio																				X	
10. Pertinencia	Evidencia utilidad para la investigación																				X	

Opinión de aplicabilidad: **Puede aplicarse.**

Promedio de valoración:

92 %

Lugar y Fecha: Lima, 24 de marzo de 2014.

Apellidos y nombres del experto: Mg () Dr. () **Oscar Melanio Dávila Rojas.**

DNI N° 10379965

Teléfono: 990^a339847



Firma del Experto Informante

Anexo 05

Resultado de la prueba de confiabilidad del instrumento

5.1. Cálculo del índice de confiabilidad

El índice de confiabilidad de Küder-Richardson (Mejía, 2005b, pp.28-29) se calculó mediante la fórmula:

$$C_f = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\bar{X}(n-\bar{X})}{n\sigma^2} \right]$$

Donde:

C_f : Coeficiente de confiabilidad

n : Puntaje máximo alcanzado

\bar{X} : Promedio

σ^2 : Desviación *standard* de las puntuaciones de la prueba

Tabla 5.1

Estadístico del piloto de la prueba de comprensión lectora

Instrumento	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PCL	6.7	16.7	10.7	3.27

N = 19

De la tabla, se obtienen los siguientes datos:

$C_f = ?$

$n = 16.7$

$\bar{X} = 10.7$

$\sigma^2 = 3.27$

$$C_f = \frac{16.7}{15.7} \left[1 - \frac{10.7(5.967)}{16.7(3.27)^2} \right]$$

$C_f = .68$

Según la tabla 5.2, el $Cf = .68$ indica que la PCL es un instrumento confiable. Podía aplicarse en la investigación.

Tabla 5.2

Niveles de confiabilidad según Küder-Richardson

0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Mejía (2005b, p. 29)

5.2. Verificación del Grado de dificultad

El GDP de la prueba de comprensión lectora se verificó mediante la fórmula de Küder Richardson (Mejía, 2005b).

$$GD = \frac{\bar{X}}{Pm} \times 100$$

Donde:

GD = Grado de dificultad de la prueba.

\bar{X} = Promedio de los puntajes obtenidos.

Pm = Puntaje máximo posible de alcanzarse en la prueba.

El resultado que se obtiene se interpreta según la escala de Küder-Richardson descrita en la Tabla 5.3.

En la prueba, los datos fueron:

$$\bar{X} = 10.7$$

$$Pm = 20$$

$$Gd = \frac{10.7}{20} \times 100$$

El resultado fue:

$$Gd = 0.535 \times 100 = 53.5 \%$$

Según la tabla 5.3, la prueba de comprensión lectora tiene una dificultad adecuada. Es idónea para medir la comprensión lectora.

Tabla 5.3

Escala de Küder-Richardson para medir el grado de dificultad de una prueba de comprensión lectora

81% a más	Muy fácil
61% a 80%	Relativamente fácil
51% a 60%	Dificultad adecuada
31% a 50%	Relativamente difícil
11% a 30%	Difícil
Debajo del 10%	Muy difícil

Fuente: Mejía (2005b, p. 40)

Anexo 6
Bases de datos

Tabla 6.1

Base de datos del pre test del grupo de control

Caso	Dimensión			Comprensión lectora	
	Literal	Inferencial	Crítica	Puntaje	Nota
1	3	3	4	10	7
2	3	1	5	9	6
3	5	2	5	12	8
4	1	3	7	11	7
5	4	4	5	13	9
6	4	1	2	7	5
7	4	1	1	6	4
8	9	6	7	22	15
9	2	2	6	10	7
10	7	5	7	19	13
11	4	3	6	13	9
12	4	1	8	13	9
13	7	7	8	22	15
14	3	4	4	11	7
15	3	2	4	9	6
16	3	3	4	10	7
17	3	4	4	11	7
18	5	2	7	14	9
19	5	2	2	9	6
20	4	2	8	14	9
21	2	3	5	10	7
22	3	0	3	6	4
23	3	4	4	11	7

Tabla 6.2*Base de datos del post test del grupo de control*

Caso	Dimensión			Comprensión lectora	
	Literal	Inferencial	Crítica	Puntaje	Nota
1	3	1	4	8	5
2	6	2	4	12	8
3	6	4	4	14	9
4	2	6	6	14	9
5	6	6	6	18	12
6	3	2	1	6	4
7	1	1	5	7	5
8	9	7	8	24	16
9	4	4	5	13	9
10	6	5	9	20	13
11	6	5	9	20	13
12	4	3	4	11	7
13	5	4	8	17	11
14	6	6	4	16	11
15	8	2	5	15	10
16	3	6	6	15	10
17	8	6	7	21	14
18	5	6	4	15	10
19	2	5	3	10	7
20	8	9	9	26	17
21	2	5	8	15	10
22	6	2	3	11	7
23	6	5	5	16	11

Tabla 6.3*Base de datos del pre test del grupo experimental*

Caso	Dimensión			Comprensión lectora	
	Literal	Inferencial	Crítica	Puntaje	Nota
1	4	4	4	12	8
2	7	2	6	15	10
3	5	2	5	12	8
4	3	3	7	13	9
5	4	4	5	13	9
6	6	1	3	10	7
7	4	1	1	6	4
8	9	6	7	22	15
9	3	2	6	11	7
10	7	5	7	19	13
11	4	3	6	13	9
12	4	1	8	13	9
13	7	8	4	19	13
14	3	4	4	11	7
15	3	2	4	9	6
16	4	3	4	11	7
17	5	4	5	14	9
18	5	2	7	14	9
19	5	2	2	9	6
20	4	2	8	14	9
21	2	3	5	10	7

Tabla 6.4*Base de datos del post test del grupo experimental*

Caso	Dimensión			Comprensión lectora	
	Literal	Inferencial	Crítica	Puntaje	Nota
1	5	6	9	20	13
2	10	5	10	25	17
3	7	6	9	22	15
4	6	7	7	20	13
5	8	7	10	25	17
6	10	5	10	25	17
7	7	7	9	23	15
8	7	6	8	21	14
9	6	6	5	17	11
10	7	6	9	22	15
11	6	5	8	19	13
12	10	8	10	28	19
13	7	7	4	18	12
14	10	8	8	26	17
15	10	6	10	26	17
16	8	8	10	26	17
17	7	8	8	23	15
18	7	6	8	21	14
19	9	6	7	22	15
20	9	8	10	27	18
21	9	6	7	22	15

Anexo 7

Programa experimental (Cuarto grado de primaria)

I. Datos informativos

- 1.01. I.E. : Silvia Ruff.
1.02. Área : Comunicación.
1.03. Grado : Cuarto.
1.04. Profesor responsable: Edith Amelia Trujillo Pantoja
: Sheyla Laguna Lúcar
1.05. Horas semanales : 8
1.06. Turno : Mañana
1.07. Secciones : 4° “B”

II. Temas transversales

Bim	Uni.	Asuntos	Necesidades constatadas	Tema transversal
I	1	▪ Bajo nivel de comprensión lectora	✓ Promover hábitos de lectura ✓ Mejorar la comprensión lectora ✓ Conocer y utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas.	Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía
		▪ Limitada identificación de tipos de textos	✓ Reconocer y diferenciar los tipos de texto y sus estructuras.	

III. Valor(es):

Respeto, responsabilidad y solidaridad.

IV. Objetivo estratégico del programa

- Desarrollar las competencias comunicativas para mejorar la comprensión lectora.
- Mejorar los niveles de comprensión de textos en diversos contextos.
- Promover el hábito de la lectura en los estudiantes del cuarto grado.
- Activar el proceso cognitivos y metacognitivos en los estudiantes.

V. Fundamentación del programa:

El presente programa se ha elaborado siendo conscientes de la realidad en que nos encontramos con respecto al problema de la comprensión lectora como lo evidencian los informes de diversas entidades como MINEDU (ECE), PISA, OCDE, etcétera, que demuestran el bajo nivel de nuestros estudiantes; en las evaluaciones periódicas donde se demuestra el bajo nivel de comprensión en los tres niveles.

Para mejorar estos resultados, nos proponemos aplicar el programa pedagógico centrado en el enfoque comunicativo textual en la comprensión lectora, donde los fundamentos del enfoque respaldarán nuestra intervención en los estudiantes del cuarto grado de Primaria, quienes participarán en una serie de actividades de lectura de diferentes tipos de texto y en diferentes contextos, utilizando estrategias adecuadas del enfoque.

VI. Competencias del área

Producción oral	Producción escrita	Comprensión oral	Comprensión escrita
Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expresivos	Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.	Comprende Críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión	Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.

VII. Capacidades del grado

I	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. – Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas. – Evalúa el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua.
II	<ul style="list-style-type: none"> – Se apropia del sistema de escritura. – Planifica la producción de diversos tipos de texto.
III	<ul style="list-style-type: none"> – Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral. – Identifica información en diversos tipos de discursos orales. – Reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales. – Infiere el significado del discurso oral. – Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del discurso oral
IV	<ul style="list-style-type: none"> – Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura. – Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito. – Reorganiza la información de diversos tipos de texto. – Infiere el significado del texto. – Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto

VIII. Cronogramación de sesiones

Sesión		Fecha
1	Viajamos con la lectura	24 de marzo del 2014
2	Leemos fábulas	26 de marzo de 2014
3	Leemos y comprendemos canciones	31 de marzo de 2014
4	Conocemos el texto narrativo	02 de abril de 2014
5	Comprendemos textos expositivos	04 de abril de 2014
6	Identificamos la progresión narrativa	07 de abril de 2014
7	Leemos y comprendemos recetas	09 de abril de 2014
8	Leemos y elaboramos recetas	15 de abril de 2014
9	Hacemos el comentario oral de un texto.	23 de abril de 2014
10	Leemos y creamos historietas	30 de abril de 2014
11	Elaboramos la línea de tiempo de un texto narrativo	24 de marzo del 2014

IX. Evaluación

Criterios	Indicador	Técnicas	Instrumentos
Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica datos, hechos y personajes en un texto. ▪ Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto. ▪ Identifica la estructura del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de aplicación
Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce tema y subtemas. ▪ Infiere causas o consecuencias de los hechos de un texto. ▪ Deduce el propósito del texto. ▪ Deduce el mensaje del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación escrita. 	
Nivel crítico – valorativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza su experiencia para opinar sobre el comportamiento y acciones que se expresan en un texto. ▪ Expresa empáticamente la actitud de los personajes del texto. ▪ Emite juicios sobre el contenido del texto. ▪ Escribe argumentos o resúmenes y comentarios de textos. ▪ Elabora organizadores de información. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación escrita. 	

X. Metodología

- a. Métodos: Analítico, Activo.
- a. Técnicas : Explicación, Simulación
- b. Materiales : Portadores de textos, Pruebas de comprensión lectora.

XI. Recursos materiales

- Papel bond.
- Plumones.
- Pizarra.
- Portadores de texto.
- Fichas de lectura.
- Pruebas de comprensión.

XII. Bibliografía

Para el alumno

- Textos del MINEDU.
- Diccionario.
- Textos de lectura.

Para el profesor

- Rutas de aprendizaje.
- Fascículos de comunicación.
- Comprensión lectora y memoria operativa. García, Juan y otros, Edit. PAIDOS, Argentina 2006.
- Describir el escribir, Cassany, D. Paidós: España. 1989.
- Para ser letrados, Cassany, D. Paidós: España. 2009.
- Diccionario.

Huari, Marzo de 2014

Nancy Alvarado Saldaña
Director(a)

Edith Trujillo Pantoja
Profesora responsable

Sheyla Laguna Lúcar
Profesora responsable

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 1

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación
Grado : Cuarto
Duración : 2 horas
Título de la sesión : Viajamos con la lectura

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito (Narrativo, Instructivo, descriptivo, informativo, argumentativo)
- Infiere y reconoce el propósito comunicativo de los textos.

Tema: El texto y sus clases

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente presenta un cuento en papelote. ▪ Los alumnos realizan una lectura previa. ¿Quién lo escribió este cuento? ¿Para quién escribió? ¿Para qué vamos a leer? ¿Quiénes van a leer? <p>Cuestionamientos previos: ¿A qué se refiere cuento? ¿Qué importancia tiene el cuento para los niños? ¿Ya conocían el cuento? ¿El cuento será un tipo de texto?</p>	10'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones - papelotes
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboran el concepto del cuento, ▪ Identifican la estructura y características del cuento. <p>Lectura activa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leen la lectura por párrafos en voz alta con entonación y pronunciación adecuada. ▪ Procuran que el ritmo y las pausas sean variados. ▪ Subrayan las palabras que desconocen y tratan de explicar su significado por el contexto. ▪ Tratan de comprender lo que dice la lectura. <p>Lectura comprensiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con sus propias palabras expresan en forma oral y luego en forma escrita sobre que trata la lectura. ▪ Comentan sobre los personajes, lugares y hechos del cuento. ▪ Deducen el propósito del texto. ▪ Conversan sobre las causas y consecuencias de los hechos. <p>Control de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responden a las interrogaciones según la ficha de evaluación. 	65'	<ul style="list-style-type: none"> - Texto "Comunicación 2" - Diccionario - Cuaderno - Lápiz - Papel bond

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escriben un texto narrativo – cuento, utilizando la estructura del texto, sobre el tema de su interés, aplicando un plan de producción. ▪ Metacognición: ¿Te agradó el cuento? 	60'
--------	---	-----

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Identifica hechos y personajes del cuento.	5	Ficha de comprensión lectora
	▪ Infiere el propósito del cuento.	5	
	▪ Emite juicios sobre los personajes.	5	
	▪ Deduce el mensaje del cuento.	5	
Nota		20	

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 2

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Leemos fábulas.

Aprendizaje esperado: Identifica el tema y subtemas del texto narrativo.

Capacidad de área :

- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.
- Infiere el significado del texto.

Tema: El texto narrativo. Tema y subtemas.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: Se comenta sobre la importancia de la lectura para mejorar la expresión oral y escrita. ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Alguna vez ha leído texto narrativo? ¿Creen que la lectura es importante? ¿Alguna vez ha escuchado una narración oral? ¿Qué sintieron al escuchar la narración? ¿Alguien puede narrar alguna narración? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Niños: hoy leeremos un texto narrativo pero antes, es importante que dialoguemos sobre lo que vamos a leer. ¿Ustedes saben qué son las malas acciones? ¿Alguna vez han cometido una mala acción? ¿Qué son las buenas acciones? ▪ Escribimos en la pizarra el título para luego deducir sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué creen que trata el texto? ¿Qué creen que ocurrirá con los personajes del texto? ¿Qué esperan aprender del texto a leer? ¿En qué tiempo leeremos el texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de lectura - Pizarra - Plumones - Papelotes - “Comunicación 4” - Diccionario - Registro auxiliar - Cuaderno de apuntes
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente entrega el texto titulado <i>El león y el ratón</i>. ▪ Realizan la pre lectura a través de interrogantes: ¿Cuál es el título del texto? ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿el texto es corto o extenso? ▪ El docente indica que mientras leen deben identificar la información relevante. ▪ Realizan la lectura comprensiva a través de interrogantes: ¿Cómo detectamos el tipo de texto? ¿De qué tratará el texto? ¿Cuáles son las acciones principales y secundarias del texto leído? ¿Qué partes del texto es difícil de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ¿De qué trata el texto? (tema), ¿De qué más trata el texto? (subtemas) 	50	

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escriben el argumento de la fábula. ▪ Responden interrogantes de tipo literal. ¿Qué hacía el niño por cada mala acción? ▪ Responden interrogantes inferenciales. ¿De qué trata la lectura? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas de la actitud del padre para con su hijo? ▪ Responden preguntas de apreciación. ¿Estuvo interesante la lectura? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión. ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, describen la actitud del padre y del hijo. 	25	
---------------	--	-----------	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Infiere el propósito del texto.	5	Ficha de comprensión lectora
	Deduce tema y subtemas.	5	
	Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto.	5	
	Escribe el argumento del texto.	5	
Nota		20	

Fecha: ____ mayo de 2014.

El León y el ratón

(Fábula de Esopo)

Había una vez un Ratón que corría contento por la selva. De pronto, un rayo de sol se metió por entre las hojas de los árboles y lo encandiló de tal manera que ya no vio por donde caminaba.

¿Y por dónde caminaba? Por el lomo de un León. El León, que estaba durmiendo tranquilamente, como es la costumbre de los leones durante el día, se despertó y ¡¡¡grrrrrrrrrrrrrrrrrr!!!, lo atrapó.

— ¡No me comas! —Gritaba el pobre Ratón con todo lo que le daba su pequeña voz— ¡Por favor, no me comas! ¡Prometo ayudarte cuando estés en peligro! ¡No olvidaré tu buena acción! El León abrió los ojos grandísimos por la sorpresa. «¿Qué dice este ridículo e insignificante animal?», pensó. Pero los grititos del Ratón le dieron tanta risa que lo soltó.

Poco tiempo después, aparecieron por ahí unos cazadores. Por supuesto, atraparon al León (querían venderlo a un zoológico) y lo dejaron atado a un árbol.

— ¡Adiós mi selva querida! —Rugía desesperado el rey de las fieras— ¡Adiós mi libertad! Mientras decía todo esto, pasó por allí el Ratón y escuchó sus lamentos.

— ¡No, León, no te rindas! ¡Soy el Ratón agradecido y voy a devolvarte el favor! El León no podía creer que se le apareciera de nuevo el Ratón. Tampoco podía creer que tuviera tanta memoria para acordarse de su promesa, y menos aún que pudiera roer la soga a semejante velocidad.

El rey de la selva, libre nuevamente, no volvió a burlarse jamás de los otros animales. Y, a partir de allí, tuvo un pequeño gran amigo: el Ratón.

Igual que el Ratón, la vida siempre devuelve una buena acción.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 3

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación
Grado : Cuarto
Duración : 2 horas

Título de la sesión : Leemos y comprendemos canciones.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en el texto según el propósito.
- Infiere el significado del texto
- Reorganiza la información de diversos tipos de texto.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto

Tema: La canción. El comentario.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: Entonan la canción: La tortuga. ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Cómo son las tortugas? ¿Creen que las tortugas son iguales? ¿Qué tipo de texto han leído? ¿Qué han comprendido? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos otro texto pero antes, dialogaremos si ustedes saben algo sobre lo que vamos a leer. ¿Quién es el patriarca? ¿A quiénes se les dice patriarcas? ¿Por qué en la actualidad casi poco se utiliza el término patriarca? ▪ Escribimos en la pizarra el título luego inferimos sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Quiénes son los personajes principales del texto? ¿Cómo leeremos el texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Papelote - Texto - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entregamos el texto Un patriarca a punto de extinguirse ▪ Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿Cuántas oraciones conforman cada párrafo? ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué partes del texto es difícil de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ▪ Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual y ordena oraciones de manera coherente. 	50	

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizan un resumen del texto leído. ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador gráfico. ▪ Responden interrogantes de tipo literal <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el nombre científico de las tortugas? ¿Cuánto miden las caparazones de las tortugas? ¿Qué tiempo aproximadamente viven las tortugas? ▪ Responden interrogantes inferenciales: ¿Quién es el patriarca? ¿Por qué las tortugas galápagos se encuentran al borde de la extinción? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas de las personas que cazan tortugas? ¿Qué harías para proteger a las tortugas? ▪ Responden preguntas de apreciación. ¿Te parece bien la actitud de los cazadores de tortugas? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión. ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, dibujan al patriarca a punto de extinguirse. 	25	
---------------	---	----	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Identifica datos, hechos y personajes en un texto.	5	Ficha de comprensión lectora
	▪ Infiere el significado del texto	5	
	▪ Emite juicios sobre el contenido del texto.	5	
	▪ Escribe un comentario del texto.	5	
Nota:		20	

Fecha: ____ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 4

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Conocemos el texto narrativo.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito.
- Infiere el significado del texto.

Tema: El texto narrativo.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: Se comenta sobre una lectura reflexiva y motivadora: ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Qué texto narrativo han leído? ¿Qué han comprendido? ¿Alguien puede narrarlo? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos otro texto narrativo pero antes, dialogaremos si ustedes saben algo sobre lo que vamos a leer. ¿Quién es Urbano? ¿Qué sucedió con Urbano? ▪ Escribimos en la pizarra el título luego inferimos sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ocurrió? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿En qué tiempo leeremos el texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Papelote - Fichas de lectura - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entregamos el texto <i>Urbano ¡ladrón de palomitas!</i> ▪ Realizan la pre lectura a través de interrogantes: ¿Cuál es el título del texto? ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿el texto es corto o extenso? ▪ Realizan la lectura comprensiva paso a paso a través de interrogantes: ¿Cómo podemos exponer el párrafo leído? ¿Qué ocurriría después? ¿Qué palabras nuevas hemos encontrado? ¿Qué partes del texto son difíciles de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ¿Qué debemos hacer para señalar ideas principales? ▪ Organizan sus conocimientos a través de organizadores gráficos. 	50	

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizan un paráfraseo o el argumento del texto leído ▪ Responden interrogantes de tipo literal <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué escuchó urbano en su visita a la feria? ¿Cuál es la secuencia correcta de oraciones de este texto? ▪ Responden interrogantes inferenciales <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es lo que en realidad planeaba el ladrón? ¿Qué propósito tiene el texto? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué te parece la actitud de Urbano? ¿Qué opinas de la actitud de la madre de urbano? ▪ Responden preguntas de apreciación. <ul style="list-style-type: none"> ¿Estuvo interesante la lectura? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión <ul style="list-style-type: none"> ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, describen la actitud del padre y del hijo. 	25	
---------------	---	----	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Identifica el propósito del texto.	5	Ficha de comprensión lectora
	▪ Deduce el mensaje del texto.	5	
	▪ Emite juicios sobre el contenido del texto.	5	
	▪ Escribe el argumento del texto.	5	
Nota:		20	

Fecha: ____ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 5

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Comprendemos textos expositivos.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito.
- Reorganiza la información de diversos tipos de texto.
- Infiere el significado del texto.

Tema: El texto expositivo. El multigráfico.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: Observan una lámina y escuchan el comentario de la profesora sobre la vida de los esquimales. ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Quiénes y cómo son los esquimales? ¿Dónde viven los esquimales? ¿Qué han comprendido de la noticia? ▪ Escribimos en la pizarra el título luego inferimos sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Quiénes son los personajes principales del texto? ¿Cómo leeremos el texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Papelote - Texto - “Comunicación 4” - Diccionario
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entregamos el texto <i>Los esquimales</i>. ▪ Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿Cuántas oraciones conforman cada párrafo? ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué partes del texto es difícil de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ▪ Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual ▪ Y ordena oraciones de manera coherente. 	50	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizan un resumen del texto leído ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador de información. ▪ Responden interrogantes de tipo literal ▪ ¿Qué actividades realizan los esquimales? ▪ Responden interrogantes inferenciales ▪ ¿Por qué los esquimales se visten de manera abrigadora? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ▪ ¿Qué opinas de la vida de los esquimales? ▪ Responden preguntas de apreciación ¿Qué te parecen las actividades que realizan los esquimales? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión. ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, elaboran multigramas del contenido del texto. 		
---------------	--	--	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Identifica datos, hechos y personajes en un texto.	4	Ficha de comprensión lectora
	Deduce el propósito del texto.	4	
	Deduce tema y subtemas.	4	
	Emite juicios sobre el contenido del texto.	4	
	Elabora organizadores de información.	4	
Nota:		20	

Fecha: ____ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 6

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Identificamos la progresión narrativa.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de discursos orales.
- Reorganiza la información de diversos tipos de texto.
- Infiere el significado del texto.

Tema: El texto narrativo. Estructura, elementos.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: Se comenta sobre una lectura reflexiva y motivadora: ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Conocen cómo es el texto narrativo? ¿El texto narrativo tiene párrafos? ¿Alguien puede narrarlo? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos otro texto narrativo pero antes, dialogaremos si ustedes saben algo sobre lo que vamos a leer. ¿Conocen al zorro? ¿Cómo es el zorro? ¿Dónde vive? ¿De qué se alimenta? ¿Conocen al huanchao? ¿De qué color es? ¿Dónde vive? ▪ Escribimos en la pizarra el título luego inferimos sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Subrayaremos las ideas principales? ¿En qué tiempo leeremos el texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Papelote - Texto - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se entrega las fichas de lectura titulado <i>El zorro y el huanchao</i>. ▪ Realizan la pre-lectura a través de interrogantes: ¿Cuál es el título del texto? ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿el texto es corto o extenso? ▪ Realizan la lectura comprensiva paso a paso a través de interrogantes: ¿Cómo podemos exponer el párrafo leído? ¿Qué ocurriría después? ¿Qué palabras nuevas hemos encontrado? ¿Qué partes del texto es difícil de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ¿Qué debemos hacer para señalar ideas principales? ¿Qué debemos usar para buscar el significado de las palabras? 	50	
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejecuta el parafraseo del texto leído. ▪ Responden a las interrogantes de tipo literal: ¿Cómo era el zorro hace mucho tiempo? ¿Cómo era el huaychao? ▪ Responden interrogantes inferenciales: ¿De qué trata la lectura?, ¿cuál es la idea principal del texto? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas de la actitud del zorro? ¿Estuvo bien lo que hizo el huaychao? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de apreciación: ¿Estuvo interesante la lectura? ¿Por qué? ¿Qué parte del texto te llamo más la atención? ▪ Responden preguntas de meta comprensión ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, describe al zorro y al huaychao. ▪ Identifican la progresión narrativa del texto. 	25	

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Identifica datos, hechos y personajes en un texto.	4	Ficha de comprensión lectora
	Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto.	4	
	Deduce el mensaje del texto.	4	
	Deduce tema y subtemas.	4	
	Expresa empáticamente la actitud de los personajes del texto.	4	
Nota:		20	

Fecha: ___ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 7

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Leemos y comprendemos recetas

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de discursos orales.
- Reorganiza la información de diversos tipos de texto.
- Infiere el significado del texto.

Tema: El texto instructivo: La receta.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: observan una lámina sobre la pachamanca ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Qué es la pachamanca? ¿Cómo se prepara la pachamanca? ¿Qué tipo de texto han leído? ¿Qué han comprendido? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos un texto importantísimo, pero antes, dialogaremos sobre el textos que se va a leer: ¿Cuáles son los ingredientes para una pachamanca? ¿Qué materiales son necesarios para la preparación de la pachamanca? ▪ Escribimos en la pizarra el título luego inferimos sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Cuáles son los pasos para la preparación de la pachamanca en el texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Papelote - Texto - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se entrega el texto: Preparación de la pachamanca ▪ Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿Cuántas oraciones conforman cada párrafo? ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué partes del texto es difícil de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ▪ Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual ▪ Y ordena oraciones de manera coherente. 	50	
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador gráfico. ▪ Responden interrogantes de tipo literal ¿De qué región proviene la pachamanca? ¿Cuáles son los principales ingredientes? ▪ Responden interrogantes inferenciales ¿Será delicioso este potaje? ¿La pachamanca será un plato importante para la región sierra? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas sobre la preparación de la pachamanca? ▪ ¿Estás de acuerdo que la pachamanca es potaje de gran valor nutritivo? ▪ Responden preguntas de apreciación ¿Te parece bien que la pachamanca se cocine en un horno de piedras y tierra? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, elaboran otra receta de un plato típico. 	25	

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Identifica datos, hechos y personajes en un texto.	5	Ficha de comprensión lectora
	▪ Identifica el propósito del texto.	5	
	▪ Deduce el propósito del texto.	5	
	▪ Emite juicios sobre el contenido del texto.	5	
Nota		20	

Fecha: ____ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 8

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Leemos y elaboramos recetas.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto

Tema: La receta. Estructura.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: observan una lámina sobre el ceviche ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Qué es el ceviche? ¿Cómo se prepara el ceviche? ¿Qué tipo de texto han leído? ¿Qué han comprendido? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos otro texto pero antes, dialogaremos si ustedes saben algo sobre lo que vamos a leer. ¿Cuáles son los ingredientes para la preparación del ceviche? ¿Qué materiales son necesarios para la preparación del ceviche? ▪ Escribimos en la pizarra el título luego inferimos sobre el contenido del texto ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Cuáles son los pasos para la preparación del ceviche? ¿Cómo se leerá este tipo de texto? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Papelote - Texto - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entregamos el texto Preparación del ceviche ▪ Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿Cuántas oraciones conforman cada párrafo? ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué partes del texto es difícil de comprender? ¿Qué debemos hacer para comprender? ▪ Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual ▪ Ordena oraciones de manera coherente. 	50	

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador gráfico. ▪ Responden interrogantes de tipo literal <ul style="list-style-type: none"> ¿Con cuántos kilos de pescado se prepara el ceviche? ¿Para cuantas personas se preparó el ceviche? ¿Cuáles son los principales ingredientes? ▪ Responden interrogantes inferenciales <ul style="list-style-type: none"> ¿A qué región pertenece el ceviche? ¿Para qué se escribió este texto? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas sobre la preparación del ceviche? ¿Piensas que el ceviche es un potaje nutritivo? ▪ Responden preguntas de apreciación <ul style="list-style-type: none"> ¿Te parece bien que el ceviche se venda en cualquier lugar? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ¿He comprendido el texto? ¿Cómo comprendo mejor? ¿Cómo me siento cuando leo? ▪ En la extensión, elaboran otra receta de un plato típico. 	25	
---------------	--	----	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Identifica la estructura del texto. Identifica datos importantes en el texto. Deduce el propósito del texto.	6 8 6	Ficha de comprensión lectora
Nota		20	

Fecha: mayo de 2014

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 9

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Hacemos el comentario oral de un texto.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito.
- Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto

Tema: El comentario oral.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
---	--	--------	----------

<p style="text-align: center;">Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: dialogan sobre las diferentes herramientas que se utiliza en una carpintería. ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Cómo es una carpintería? ¿Qué objetos se elaboran en una carpintería? ¿Cree que las herramientas cumplen diferentes funciones en una carpintería? ¿Qué han comprendido? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos un texto muy importante, pero antes, dialogaremos si ustedes alguna vez han visitado un taller de carpintería. ¿Indique qué herramientas utiliza en carpintero para elaborar una mesa? ¿Será importante que el carpintero tenga los diferentes tipos de herramientas en una carpintería? ▪ Escribimos en la pizarra el título para luego inferir sobre el contenido del texto: ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Qué herramientas utilizó el carpintero? ¿Crees tú que las herramientas se entendieron? 	<p>15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Fichas de lectura - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno - Lapicero y lápiz.
<p style="text-align: center;">Proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Qué entiendes por asamblea? ¿Qué tipo de texto es? ¿Indique las herramientas que conoces? ¿Qué debemos hacer para que una reunión no haya discordias? ¿El texto es sencillo? ▪ Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual ▪ Y ordena oraciones de manera coherente. 		

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador gráfico. ▪ Responden a las interrogantes de tipo literal: ¿Dónde se realizó la asamblea? ¿Qué herramientas participaron en la asamblea? ¿En qué momento se realiza la asamblea? ▪ Responden interrogantes inferenciales ¿Los hombres nos parecemos a las herramientas que participan en el texto? ¿Por qué? ¿Crees tú que las herramientas se pusieron de acuerdo? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas de la actitud de cada herramienta? ¿El carpintero se dio cuenta de las discordias de las herramientas? ▪ Responden preguntas de apreciación ¿Te parece bien que la asamblea se haya organizado? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión ¿Te hizo reflexionar el texto? ¿De qué manera el texto te ha enseñado el valor de cada persona? ¿Cómo te sentiste al final de la lectura? ▪ Hacen un <i>comentario oral</i> del contenido del texto. ▪ En la extensión, dibuja las herramientas en discusión. 	25	
---------------	---	----	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto.	5	Ficha de comprensión lectora
	Deduce el propósito del texto.	5	
	Deduce el mensaje del texto.	5	
	Utiliza su experiencia para opinar sobre el comportamiento y acciones que se expresan en un texto.	5	
Nota:		20	

Fecha: ___ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 10

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Leemos y creamos historietas

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito.
- Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.
- Reorganiza la información de diversos tipos de texto.

Tema: La historieta

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: dialogan sobre las creencias y las almas. ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Qué entienden por espíritu? ¿Alguna vez han escuchado sobre las almas? ¿Cree que las almas existen? ¿Cómo se imagina que son las almas? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos un texto muy relacionado a las creencias, pero antes, dialogaremos si ustedes alguna vez han escuchado algún relato relacionado a las almas. ¿La creencia sobre las almas es parte de nuestra cultura? ▪ Escribimos en la pizarra el título para luego inferir sobre el contenido del texto: ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Cómo se imagina que son las almas?, ¿qué harían si toparan con las almas? 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumón - Fichas de lectura - “Comunicación 4” - Diccionario - Cuaderno - Lapicero y lápiz.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Qué entienden por almas o espíritu? ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué el alma pueden castigar a los hombres? ¿Qué debemos de hacer para no toparse con las almas, según el texto? ¿El texto es sencillo? ▪ Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual ▪ Ordena oraciones de manera coherente. 		

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador de información. ▪ Responden a las interrogantes de tipo literal: ¿Dónde ocurrieron los acontecimientos? ¿A qué horas se chocaron el alma y el hombre? ¿Con qué le castigo el alma al hombre? ▪ Responden interrogantes inferenciales ¿Crees tú que debemos de andar silbando y cantando por las madrugadas? ¿Por qué? ¿Crees tú que las almas nos quieren dar algún mensaje? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas de la actitud del alma? ¿El hombre recibió alguna enseñanza? ▪ Responden preguntas de apreciación ¿Te parece bien que el alma le haya dado una enseñanza al hombre? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión ¿Te hizo reflexionar el texto? ¿De qué manera el texto te ha enseñado? ¿Cómo te sentiste al final de la lectura? ▪ En la extensión, elaboran <i>una historieta</i> a partir de la lectura del texto. 	25	
---------------	---	----	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Identifica datos, hechos y personajes en un texto.	5	Ficha de comprensión lectora
	Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto.	5	
	Deduce el mensaje del texto.	5	
	Utiliza su experiencia para opinar sobre el comportamiento y acciones que se expresan en un texto.	5	
Nota		20	

Fecha: ____ de mayo de 2014.

Planificación de la sesión de aprendizaje N° 11

Institución educativa: Silvia Ruff

Área : Comunicación

Grado : Cuarto

Duración : 2 horas

Título de la sesión : Elaboramos la línea de tiempo de un texto narrativo.

Aprendizaje esperado:

- Identifica información en diversos tipos de textos según su propósito.
- Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.
- Reorganiza la información de diversos tipos de texto.

Tema: La línea de tiempo.

Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación: dialogan sobre El rey de las alturas “<i>El cóndor</i>”. ▪ Exploración de saberes previos. Se explora con el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Cómo es el cóndor? ¿Dónde vive el cóndor? ¿De qué se alimenta el cóndor? ▪ Presento el propósito de la sesión y activo sus saberes previos. Hoy leeremos un texto muy importante, pero antes, dialogaremos el rey de las alturas, El cóndor. ¿Conocen al cóndor?, ¿Cómo es? ¿Por qué el cóndor no siente frío en las cordilleras? ▪ Escribimos en la pizarra el título para luego inferir sobre el contenido del texto: ¿Para qué leeremos el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué creen que ha pasado? ¿Qué esperan aprender de este texto? ¿Cómo es el plumaje del cóndor? 	15’	<ul style="list-style-type: none"> – Pizarra – Plumones – Fichas de lectura – “Lengua 3” – Diccionario – Cuaderno – Lapicero y lápiz.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Realizan la lectura individual y silenciosa paso a paso a través de interrogantes: ¿Por qué el cóndor es considerado como el rey de las alturas? ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿El texto es sencillo? - Lee el texto comprensiva y fluidamente en forma individual Y ordena oraciones de manera coherente. 		

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizan el contenido del tema a través de organizador gráfico. ▪ Responden a las interrogantes de tipo literal: ¿A qué se refiere en el texto cuando habla de un hombre elegante vestido de negro? ¿A dónde raptó el cóndor a la muchacha? ¿Por qué le raptó? ¿Tuvieron hijo? ▪ Responden interrogantes inferenciales ¿Un cóndor puede engendrar hijo en una mujer? ¿Por qué? ¿Por qué el cóndor es considerado como un Dios? ▪ Resuelven interrogantes de opinión y de crítica ¿Qué opinas de la actitud de la muchacha? ¿Estás de acuerdo con la actitud del picaflor? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de apreciación ¿Te parece bien que el picaflor haya avisado al padre de la muchacha? ¿Por qué? ▪ Responden preguntas de meta comprensión ¿Te hizo reflexionar el texto?, ¿de qué manera el texto te ha enseñado?, ¿qué valores se puede rescatar del texto leído? ▪ En la extensión, elabora la <i>línea de tiempo</i> del texto leído. 	25	
---------------	--	----	--

Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	Identifica la secuencia de hechos o acciones en el texto.	4	Ficha de comprensión lectora
	Identifica la estructura del texto.	4	
	Deduce tema y subtemas.	4	
	Deduce el mensaje del texto.	4	
	Elabora organizadores de información.	4	
Nota:		20	

Fecha: ____ de mayo de 2014.

Anexo 8

Autorización para ejecutar el proyecto

"Año de la Promoción de la Industria Responsable y del Compromiso Climático"

Hna. Nancy F. Alvarado Saldaña
Directora de la I.E.P "Silvia Ruff"
Huari – Ancash.

Huari, 14 de Marzo del 2014.



Asunto: SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA EJECUTAR PROYECTO DE TESIS.

Por la presente le hacemos llegar nuestro saludo y, al mismo tiempo, un pedido especial.

Los remitentes cursan estudios de Maestría en Gestión e Innovación Educativa en la Universidad Católica Sedes Sapientiae y como parte de estos, ejecutaremos el Proyecto de Tesis "Efecto de Las Estrategias Cognitivas Y Metacognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de La institución educativa Silvia Ruff del distrito de Huari ". La información que se obtenga permitirá mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo de los estudiantes de cuarto grado, al estar en contacto con diversos tipos de textos como unidad básica de la comunicación.

Por tal motivo, solicitamos a usted su autorización expresa para aplicar nuestro programa pre experimental con sus respectivas sesiones diseñadas para lograr los objetivos propuestos en nuestra investigación.

Nos despedimos de usted, agradeciendo de antemano su valioso apoyo a nuestro trabajo de investigación, el mismo que constituye un aporte a la educación peruana.

LAGUNA LUCAR SHEYLA

DNI. N° 31683141

TRUJILLO PANTOJA EDITH, Amelia

D.N.I N° 41936754



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIÓCESIS DE HUARI
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL INTEGRADO
"SILVIA RUFF"
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 023-2014-I.E.P "SR"



Huari, 18 de Marzo de 2014

Visto la solicitud de fecha 14 de Marzo, presentado por las profesoras LAGUNA LUCAR Sheyla con DNI N°31683141 y TRUJILLO PANTOJA Edith Amelia con DNI N 41936754 en la que solicitan permiso para ejecutar su proyecto de tesis que consistirá en desarrollar 10 sesiones en horas de la mañana de lunes a viernes, iniciando el 24 de Marzo y concluyendo el 30 de Abril.

CONSIDERANDO:

Qué, es política de la Institución Educativa la promoción, ejecución y evaluación de las acciones técnico pedagógico tendientes al conocimiento y valoración de los aprendizajes con fines de mejorar el nivel académico desarrollando la comprensión lectora de los estudiantes.

Asimismo la docente responsable del cuarto grado "B" de la Institución Educativa Parroquial "Silvia Ruff" de Huari, cumple con presentar los documentos requeridos para la ejecución del proyecto titulado: "Efecto de Las Estrategias Cognitivas Y Meta-cognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Parroquial "Silvia Ruff" del distrito de Huari. Estando a lo opinado por la directora de la Institución Educativa Parroquial "Silvia Ruff" y : De conformidad con la ley 28044, Ley general de Educación, D.S. N° 011 – 2012, reglamento de la LGE, Ley N°28628, ley que regula la participación de los padres de familia en las Instituciones Públicas, RM N° 0622- 2013-ED, Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la educación básica, DS N° 013-04-ED. Reglamento de Educación Básica Regular y Reglamento Interno de la Institución Educativa Primaria "Silvia Ruff" – Huari.

SE RESUELVE:

PRIMERO.- Autorizar la ejecución del proyecto de tesis titulado: "Efecto de Las Estrategias Cognitivas Y Meta-cognitivas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa "Silvia Ruff" del distrito de Huari" conformada por 23 estudiantes 13 varones y 10 mujeres.

SEGUNDO.- Responsabilizar a las docentes LAGUNA LUCAR Sheyla y TRUJILLO PANTOJA Edith Amelia de la integridad física y moral de los niños y niñas del cuarto grado "B".

TERCERO.- Encargar a la docente responsable la presentación del informe respectivo sobre las acciones cumplidas y resultados obtenidos.

Regístrese, comuníquese y archívese.



[Firma]
Florencia Alvarado Saldaña
Directora de la I.E.P."SR"

Anexo 9

Galería fotográfica



Fotografía 1. Fotos pre test grupo experimental.



Fotografía 4. estudiantes resolviendo una ficha de comprensión lectora después de una sesión de aprendizaje.



Fotografía 2. Estudiantes rindiendo el examen de pre test pre test grupo experimenta.



Fotografía 5. Estudiantes resolviendo interrogantes de nivel inferencial en una sesión de aprendizaje.



Fotografía 3. estudiantes rindiendo una evaluación de comprensión lectora después de una sesión de aprendizaje.



Fotografía 6. Estudiantes del grupo de control rindiendo una evaluación de la prueba post test de una sesión de aprendizaje.



Fotografía 7. Estudiantes resolviendo una ficha de comprensión lectora del grupo de control de la prueba Post test.