

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER Y CUARTO GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA I.E. "ANÍBAL DÍAZ BAZÁN" DE CHETILLA, 2014.

Por:

WILLAM WILMER DÁVILA DÍAZ

Asesor:

Dr. ELFER G. MIRANDA VALDIVIA

Chota - Cajamarca, Perú

2015

COPYRIGHT © 2015 by
WILLAM WILMER DÁVILA DÍAZ
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER Y CUARTO GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA I.E. "ANÍBAL DÍAZ BAZÁN" DE CHETILLA, 2014.

Por:

WILLAM WILMER DÁVILA DÍAZ

Comité Científico

Dr. Elfer G. Miranda Valdivia
Asesor

Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Miembro de comité científico

Dra. Marina Estrada Pérez
Miembro de Comité Científico

M. Cs. Rodolfo Alvrado Padilla
Miembro de Comité Científico

Cajamarca – Perú

2015

DEDICATORIA

A mis padres, hijos y esposa, como símbolo de gratitud por brindarme su apoyo económico y moral para hacer realidad mi formación profesional.

A la juventud estudiosa, que dedica su vida en aras de alcanzar el éxito y el desarrollo de las generaciones venideras.

A mis amigos que con su apoyo constante me ayudaron a salir adelante.

AGRADECIMIENTOS

Al Presidente de la Región Cajamarca, Profesor Gregorio Santos por su valiosa gestión en aras de mejorar la calidad educativa a través del financiamiento de maestrías a los docentes de la provincia de Chota y de toda la región.

A la Universidad de Cajamarca por darme la oportunidad de seguir estudios de maestría.

Al Dr. Elfer G. Miranda Valdivia, por su asesoría continua durante el proceso de investigación de la presente tesis.

Al Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar, por las sugerencias indicadas durante el avance de la tesis, en calidad de Director de sección.

A la Dra. Marina Estrada Pérez, directora de la Escuela de Pos grado de la Universidad Nacional de Cajamarca por su apoyo decidido hacia la culminación de la Tesis y por ende de la maestría en Gestión de la Educación en el año 2015 en la provincia de Chota.

Al Profesor César Marrufo Zorrilla, por todas las orientaciones y sugerencias para construir el trabajo de investigación.

Gracias a todos mis colegas de la Maestría, por la amistad sincera, su apoyo generoso, por compartir sus conocimientos y experiencias durante el tiempo que duró nuestros estudios.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice	vi
Lista de tablas, cuadros, gráficos.....	viii
Lista de abreviaturas o siglas	ix
Resumen.....	x
Abstract	xi
Introducción	xii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1.Planteamiento del problema	14
1.2.Formulación del problema	17
1.3.Justificación.....	17
1.4.Delimitación	18
1.5.Limitaciones	19
1.6.Objetivos	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO	21
2.1 Antecedentes de la investigación	21
2.2. Bases teórico-científicas	26
2.2.1. El proceso de la comprensión lectora	26
2.2.2. La metacognición.....	53
2.2.3. La metacomprensión lectora.....	60
2.2.4. Teorías del aprendizaje	81
2.3. Definición de términos básicos.....	88

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.....	90
3.1.Hipótesis de investigación.....	90
3.2. Variables.....	90
3.2.1. Definición conceptual y operacional.....	90
3.3. Matriz de operacionalización de variables	91
3.4. Población y Muestra	92
3.5. Unidad de análisis.....	92
3.6. Tipo de investigación.....	92
3.7. Diseño de investigación	92
3.8. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos.....	93
3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación	94

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	96
4.1. Resultados del pre test y pos test, según las dimensiones de la comprensión lectora.....	97
4.1.1. Resultados de la dimensión: Nivel Literal.....	97
4.1.2. Resultados de la dimensión: Nivel Inferencial.....	98
4.1.3. Resultados de la dimensión: Nivel crítico-reflexivo.....	100
4.2. Resultados Globales del Pre test y Pos test.....	102
Conclusiones	111
Sugerencias	113
Lista de referencias.....	114
Anexos	118

LISTA DE CUADROS

Cuadro 01:	43
Cuadro 02:	44
Cuadro 03:	50
Cuadro 04:	62
Cuadro 05:	63
Cuadro 06:.....	70
Cuadro 07:.....	70
Cuadro 08:	91
Cuadro 09: Puntaje de los alumnos del 3° y 4° grado en el Nivel Literal	97
Cuadro 10: Puntaje de los alumnos del 3° y 4° grado en el Nivel Inferencial.....	98
Cuadro 11: Puntaje de los alumnos del 3° y 4° grado en el Nivel Crítico-reflexivo .	100
Cuadro 12: Puntaje de los alumnos del 3° grado en la comprensión lectora.....	102
Cuadro 13: Puntaje de los alumnos de 4° grado en la comprensión lectora.....	104
Cuadro 14: Estadístico descriptivo de los alumnos de 3° grado.....	106
Cuadro 15: Estadístico descriptivo de los alumnos de 4° grado.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Porcentaje de comprensión lectora, 3° grado	102
Gráfico 02: Porcentaje de comprensión lectora 4° grado.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS

PISA : Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

OCDE: Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico.

CI: Construcción Integración.

UNCP: Universidad Nacional del Centro del Perú.

UNC. : Universidad Nacional de Cajamarca.

MED: Ministerio de Educación.

I.E: Institución Educativa.

ECM: Escala de Conciencia Metacognitiva.

CLP: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva.

PBI: Producto Bruto Interno.

RSU: Reading Strategy Use

IRA: Índice de conciencia Lectora

MARSI: Inventario de Conciencia Metacognitiva de las Estrategias de Lectura.

RESUMEN

La presente investigación muestra los resultados de la implementación de un programa de estrategias metacomprendivas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° grado de Educación Secundaria de la I.E “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla. Este trabajo se realizó bajo el enfoque cuantitativo y orientado por el diseño pre experimental utilizando un grupo de estudio conformado por 66 estudiantes de ambos sexos que cursan el 3° y 4° grado. Se administró un pre test, luego un programa de implementación de estrategias metacomprendivas y finalmente un pos test para medir la influencia de dicho programa. Se evidencia que después de la aplicación del programa se mejoró significativamente la comprensión lectora del grupo de estudio. En el pre test, un altísimo porcentaje de estudiantes se ubican en la escala “inicio”; sin embargo, en el pos test la mayoría de estudiantes alcanzan escalas superiores: “proceso” y “logro previsto”. Igualmente los promedios de la comprensión lectora revelan avances positivos, al comparar el pre test y pos test se halló una diferencia en el promedio de 6,3 puntos en 3° grado y 5,6 puntos en 4° grado. Asimismo el grupo de estudios, en el pre test con respecto al pos test, mostró diferencias significativas en el promedio en la dimensión literal (2 puntos en 3° grado y 2,1 en 4° grado); inferencial (6,2 puntos en 3° grado y 4 puntos en 4° grado.); y crítico-reflexivo (10,8 puntos en 3° grado y 10,9 en de 4° grado). Por tanto los resultados llevaron a concluir que el programa de estrategias metacomprendivas ejerció gran influencia en el mejoramiento de la comprensión lectora del grupo de estudios. En efecto esta propuesta metodológica brinda un conocimiento científico para abordar el problema de la comprensión lectora.

Palabras Claves: Comprensión lectora, metacognición y estrategias metacomprendivas.

ABSTRACT

The present study points at the results of the implementation of a program metacomprehensive strategies to the improvement understanding reader of the students of 3rd and 4th grade of secondary education of the Institution Educative "Anibal Diaz Bazan" of Chetilla. This work it was accomplished under the quantitative approach and guided by the pre experimental design using a group of study comprised of 66 students male and female enrolled in the 3rd and 4th grade. It was administrated a pre-test, post-test and implementation program metacomprehensive strategies. The results show that the implementation program has influence significantly in the understanding reader. It is evidenced than after of the application of program improved significantly the understanding reader of the study group. In the Pre test a highest percentage of children placed on the scale "start"; however in the Pos test the majority of students attain superior scales: "process" and "foreseen achievement". Equally the averages of understanding reader reveal positive advances, to the comparing the Pre test and Pos test, it was found a difference in the average of 6,3 points in 3rd and 5,6 points in 4th grade. In like manner the group of studies, in the Pre test with respect to the Pos test , he pointed out significant differences in the average in the literal dimension (2 points in 3rd grade and 2,1 in 4 th grade); inferential ((6,2 points en 3rd grade y 4 puntos en 4th grade.); and critic-reflexive (10,8 points en 3rd grade and 10,9 in 4th grade). Therefore aftermaths implied to conclude than the strategies program metacomprensivas exercised great influence in the improvement understanding reader of the studies group. In fact this proposal metodológica offers a scientific knowledge stop approaching the problem of the understanding reader.

Key words: understanding reader, metacognition and Strategies metacomprensivas

INTRODUCCIÓN

En las aulas de clase muy poco se hace para desarrollar la competencia de la comprensión lectora, a pesar de que la lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje. En el mundo de la lectura subyace el desarrollo de capacidades para poder acceder al mundo del conocimiento, crear uno nuevo y divulgarlo a otras culturas. Además, la lectura, puede generar la satisfacción de necesidades cotidianas de información, participación social, y de disfrute de la lectura. Ante tal trascendencia, como docente, creo que no debemos quedarnos dormidos en nuestros laureles, sino desde nuestro campo contribuir a la solución de esta realidad. En ese sentido, creo que el objetivo fundamental debe ser mejorar la comprensión lectora de los estudiantes con la utilización de metodología actualizada por parte de los docentes.

El propósito de esta investigación es plantear la enseñanza de las estrategias metacomprendivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes teniendo en cuenta el modelo interactivo de la lectura, los aportes de la psicolingüística y la corriente constructivista. Al mismo tiempo de la aplicación del conocimiento teórico a la realidad encontrada, se identificó el nivel de comprensión lectora que muestran los estudiantes del grupo de estudios de la I.E “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla. Se trabajó bajo el enfoque cuantitativo orientado por el diseño pre experimental utilizando un grupo de estudio conformado por 66 estudiantes de ambos sexos que cursan el 3° y 4° grado de educación secundaria.

La tesis se ha estructurado de la siguiente manera: Capítulo I, contiene el planteamiento del problema en el contexto internacional, nacional y local; la formulación del problema a través de interrogantes; la justificación práctica, teórica y metodológica. A continuación se presentan las limitaciones y los objetivos de la investigación.

Capítulo II, comprende el marco teórico. Este contiene los antecedentes de la investigación, un aspecto fundamental en nuestro estudio ya que se hace una revisión amplia sobre los antecedentes investigativos de la comprensión lectora tanto a nivel internacional como en el Perú. Luego están los fundamentos teóricos de la comprensión lectora, la metacognición y las estrategias metacomprendivas. También se describen las diversas teorías del aprendizaje que le dan sustento científico y los términos básicos que se utilizaron para el presente trabajo.

Capítulo III, presenta el marco metodológico que contiene la hipótesis de investigación, las variables, la matriz de operacionalización de variables, así como la muestra, unidades de análisis, tipo de investigación, diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos, validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

Capítulo IV, presenta los resultados de la investigación centrándose en la verificación de hipótesis.

Se dan a conocer las conclusiones a las que se han llegado después de la investigación realizada y se hacen algunas sugerencias que deben tenerse en cuenta en aras de la mejora de la comprensión.

Finalmente se presentan los apéndices o anexos como: Instrumentos de evaluación de comprensión lectora, el programa de implementación que contiene las sesiones de aprendizaje, matriz general de datos y matriz de consistencia.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación a nivel nacional está atravesando por serias dificultades en el nivel de comprensión lectora como se confirma en la última evaluación PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) del año 2012, donde el Perú se ubica en el último lugar de los 65 países participantes de los cinco continentes. Este examen es elaborado por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) conformada por 65 países inscritos de los cinco continentes. El objetivo de esta evaluación estandarizada es medir la calidad de la educación de los países miembros y desde luego comparar los avances o deficiencias de los sistemas educativos de cada país ya que estas pruebas son aplicadas cada tres años.

El gobierno peruano aduce que la culpa es de los docentes y éstos culpan al estado; pero el problema educativo es complejo y todos los actores deben concentrar esfuerzos en solucionar. Ante los bajos resultados de aprendizaje y en la posición que nos encontramos nos lleva a tomar decisiones pertinentes en cuanto a políticas educativas se refiere, es decir tanto el gobierno peruano como los agentes educativos debemos implantar y practicar una política seria y competitiva donde estemos dispuestos al cambio, apertura a la cultura de la globalización, demostrar eficacia en la administración educativa, formar hombres que puedan enfrentar los retos de la vida acorde a su realidad y también dentro de un contexto internacional. Preparar estudiantes para afrontar los retos de la era actual, también llamada sociedad del conocimiento o el estadio de la economía del conocimiento que necesita de un gran

acopio de capital humano para continuar en el espiral del desarrollo científico y tecnológico.

A nivel de la región Cajamarca, a pesar de los esfuerzos desplegados también se presenta serias dificultades como lo muestra la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2014, donde nuestros estudiantes de 2° grado de Educación Primaria alcanzan un porcentaje de 31,6 % según el nivel satisfactorio, es decir se ubican por debajo de la medida promedio que es 43,5% a nivel nacional. Esto indica que un alto porcentaje de estudiantes se ubican en el nivel proceso (49,5%) y un menor porcentaje en el nivel inicio (18,8%). Por tanto estamos aún rezagados con respecto a otras regiones como: Moquegua, Tacna, Arequipa, Callao, Lima Metropolitana, Ica, etc. que se encuentran sobre la media promedio, y otras regiones que nos llevan la delantera como Lambayeque, Amazonas, Puno, Tumbes, Ayacucho, Cusco, etc. que están por debajo del promedio; solamente estamos por encima de Apurímac, Huancavelica, Huánuco, Ucayali y Loreto.

A nivel de la UGEL Chota nuestros estudiantes de 2° grado de Educación Primaria, según la ECE, un alto porcentaje se encuentran en el nivel proceso (57,5%) y un menor porcentaje en inicio (10,9%). Esto demuestra que la mayoría de estudiantes están en un nivel bajo en comprensión lectora.

La Institución Educativa Aníbal Díaz Bazán ubicada en el Centro Poblado de Chetilla, Distrito de Conchán, Provincia de Chota no es ajena a la problemática educativa que se da a nivel nacional y regional, porque los estudiantes del 3° y 4° grado de Educación Secundaria presentan serias dificultades en la competencia comunicativa como: no comprenden lo que leen, desinterés, falta de hábitos y aversión por la lectura.

Estas deficiencias se deben a la falta de aplicación de estrategias innovadoras por parte del docente, quien siempre hace uso de métodos tradicionales que propician el memorismo, uso inadecuado de los medios y materiales. Por lo tanto el presente trabajo de investigación busca paliar en parte la problemática educativa de la institución, circunscribiéndose al área de comunicación.

Ante esta realidad sino se toman acciones para corregir estas dificultades en el área de comunicación y superar la deficiente comprensión lectora siempre se tendrá estudiantes que no comprenden lo que leen, desmotivados y bajo rendimiento académico. Para controlar estas deficiencias se propone desarrollar estrategias de lectura como lo señalan los especialistas. Así, para Manayay (2007) las estrategias son claves para el proceso de la comprensión y lo más importante es establecer las funciones de cada una de ellas en el acto lector (p. 66). Además, Pinzás (2003) refiere que en los últimos años hay un marcado interés en estudiar las actividades metacognitivas específicas que el lector lleva a cabo mientras lee y que pueden ser relevantes en la medida a que contribuyen a mejorar su comprensión. (p. 89).

En este contexto se propone la enseñanza de estrategias metacomprendivas para la comprensión lectora a partir de los aportes de la psicología cognitiva, la psicolingüística y el modelo interactivo (constructivo) de la lectura el cual da importancia a los conocimientos previos del lector donde tiene que relacionarlo o confrontarlo con la información nueva que le presenta el texto para finalmente construir un nuevo significado.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la influencia de la aplicación de las estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora de los estudiantes de 3° y 4° grado del nivel secundario de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán, 2014?

1.3. Justificación de la investigación

Este trabajo de investigación, en cuanto a sus resultados, tiene su justificación en los siguientes criterios:

Desde el punto de vista teórico, la presente investigación, beneficiará a la comunidad científica local y a los agentes educativos en general, permitiéndoles acercarse a las conceptualizaciones sobre estrategias metacomprendivas, comprensión lectora y la propuesta de un programa de estrategias para la lectura. Se plantea la enseñanza de las estrategias metacomprendivas de planificación, supervisión y evaluación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Para desarrollarla se partió de la propuesta de Ríos (citado en Ministerio de Educación, MED, 2007) pero se elaboró desde una perspectiva más amplia como es el rol activo del lector, la construcción de un modelo mental planteado por la psicolingüística y el constructivismo y la lectura como una actividad cognitiva compleja y guiada por la intencionalidad del lector. Permitirá conocer el uso de estas estrategias en la comprensión lectora y será un aporte para generar reflexión sobre las metodologías de enseñanza en pro de un perfeccionamiento de las mismas.

Desde la perspectiva práctica, la situación problemática en nuestra institución educativa es muy compleja debido a la existencia de múltiples problemas que deben ser solucionados integralmente, pero en el presente trabajo de investigación se dará énfasis en el desarrollo de estrategias para solucionar el déficit de comprensión

lectora en el área de comunicación. Para ser más explícitos dicha propuesta se hará efectiva en los estudiantes de 3° y 4° grados, secciones únicas. Luego ésta se generalizará a todas a las secciones donde se lleve el área de comunicación. Siguiendo los lineamientos del pensamiento complejo se interrelacionará con las demás áreas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, se evidencia que para la presente investigación se han diseñado y aplicado métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos que tienen validez y confiabilidad, debido a que los resultados muestran el mejoramiento de la comprensión lectora. Esta metodología puede ser utilizada en otros trabajos de investigación que se emprendan en la I. E “Aníbal Díaz Bazán” como también en otras realidades.

1.4. Delimitación

El presente estudio de investigación se circunscribe de la siguiente manera:

Referente a la delimitación espacial, el lugar donde se realizó la investigación es la Institución Educativa “Aníbal Díaz Bazán”, la cual presta servicios educativos en la modalidad de educación secundaria de menores, en los grados de primero a quinto, secciones únicas. Esta Institución Educativa pertenece a la zona rural y se ubica en el Centro Poblado de Chetilla, Distrito de Conchán, Provincia de Chota, Departamento de Cajamarca. Concerniente a la demarcación temporal, el presente estudio se realizó en el año 2014 en los meses de abril hasta setiembre. Se trabajó con los estudiantes de tercero y cuarto grado en el área de Comunicación.

Relativo a la delimitación científica, los temas relacionados con el problema de investigación son: la comprensión lectora, la cual se aborda desde la concepción de la teoría de la lectura como proceso cognitivo y la teoría psicolingüística estudiados

por diferentes investigadores como Juana Pinzás y Van Dijk quienes sientan las bases científicas para la presente investigación. El otro tema indagado son las estrategias metacomprendivas que viene a ser una metodología relativamente nueva, sustentadas en la teoría de la metacognición propuesta por Flavell, quien la reconoce como enfoque que se puede aplicar al campo educativo, específicamente al control que la persona puede hacer de propio proceso de aprendizaje.

Respecto a la circunscripción social, la propuesta que se hace en este trabajo de investigación apunta a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en tal sentido el objetivo es beneficiar a la población escolar que vienen de diferentes comunidades rurales aledañas al centro Poblado de Chetilla. Esta es una muestra de contribuir hacia la mejora de la calidad educativa de nuestra localidad con una visión firme que nuestra institución educativa se convierta en un eje de desarrollo cultural y social de la parte este del distrito de Conchán.

El presente trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación: Gestión pedagógica, tecnológica y calidad educativa. Eje temático: Métodos didácticos e innovadores aplicados a la educación intercultural.

1.5. Limitaciones

Para la concreción del trabajo de investigación se tuvieron algunas limitaciones como:

- El reducido número de la población estudiantil en la institución no permitió establecer muestra ni grupo de control por tal razón se ha trabajó con grupo de estudio.
- Escasas fuentes de información sobre el presente estudio, en tal sentido hemos recurrido básicamente a las fuentes electrónicas.

- Inexistencia de pruebas estandarizadas y validadas para medir la metacomprensión y comprensión lectora.

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general.

Determinar la influencia de la aplicación de las estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora en los estudiantes del 3° y 4° grado del nivel secundario de la I.E. “Aníbal Díaz Bazán” del Centro Poblado de Chetilla, distrito de Conchán 2014.

1.6.2. Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° grado del nivel secundario de la Institución Educativa. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán, 2 014.
- Aplicar las estrategias metacomprendivas de planificación, supervisión y evaluación en la comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° grado del nivel secundario de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán, 2014
- Evaluar el nivel de comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias metacomprendivas de los estudiantes del 3° y 4° grado del nivel secundario de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán, 2 014.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Existen diversos trabajos relacionados con la presente investigación que servirán como marco referencial, es decir, son estudios sobre las estrategias metacomprendivas y la comprensión lectora que permiten tener mayor claridad para abordar el tema y los objetivos que se plantean.

A nivel internacional:

Anaya (2005) en su tesis demostró que la elaboración de resúmenes potencian las habilidades metacomprendivas de los estudiantes y desde luego se evidencia mejoras en la comprensión lectora produciendo efectos positivos en el rendimiento académico. Las constantes prácticas sobre la producción de resúmenes activan múltiples habilidades de control y supervisión de la comprensión lectora. Los estudiantes son capaces de informar en pocas palabras el sentido esencial del texto, permitiendo mejorar significativamente su capacidad comprensiva y su aprendizaje en general.

Peronard y Velásquez (2003) en su tesis evaluó la metacompreensión de los sujetos mediante un instrumento de niveles representacionales (E1-E2) del desarrollo cognitivo del infante, el cual contempló 4 variables traducidas en estrategias de: planificación, evaluación, de lectura y remédiales. Esta investigación permitió indagar el desarrollo del conocimiento metacognitivo asociado a la lectura en alumnos chilenos de 6° y 8° grado de educación básica y 2 y 4 de educación media. De acuerdo con los resultados tanto cualitativos como cuantitativos es evidente la

relación directamente proporcional que existe entre el nivel escolar del estudiante y su desempeño en cada una de las tareas de metacomprensión, aunque los autores consideran que el incremento es poco significativo ya que oscila entre el 4,5% y el 6,7% de aumento, concluyendo entonces que el conocimiento que los alumnos tienen acerca de estos aspectos de la lectura al salir del 4 año de educación media, sigue siendo muy poco.

Roa (2006) en su tesis de maestría determinó los efectos de la aplicación de estrategias metodológicas en estudiantes universitarios. Los resultados demuestran que en el pre test los estudiantes no poseían habilidades y actitudes de lectura. El aumento significativo en puntaje de la prueba de comprensión lectora obtenida por el grupo experimental en el post test se debió al entrenamiento en el empleo de estrategias metacognitivas de lectura.

Ascorra y Crespo (2004) investigó la relación existente entre el rol docente, definido como facilitador o mediador del aprendizaje de los alumnos, y la capacidad metacognitiva lectora. Los resultados demuestran que más allá de la instrucción directa e institucionalizada en las aulas, un profesor por el solo hecho de presentarse como mediador del aprendizaje de sus alumnos y adoptar una conducta estratégica, esto es, de adecuar sus recursos metodológicos y personales a las necesidades que los estudiantes manifiestan, ya favorece en un incremento en el conocimiento metacognitivo de sus alumnos.

Para el autor el rol docente como “mediador de aprendizaje” estaría estructurado en tres niveles de discurso: metodológico-mediacional, reflexivo-profesional y afectivo. A nivel metodológico-mediacional, está referido a las preguntas cómo aprenden los alumnos y qué variables inciden en dicho fenómeno. Este nivel concibe

a la educación como una forma de diálogo a través del cual el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda del docente. En el nivel reflexivo-profesional, el maestro debe ser una persona abierta al diálogo, a los cuestionamientos, es decir constructor del conocimiento en relación con el medio que lo rodea. A nivel afectivo, el profesor organiza el aula, debe generar condiciones óptimas para el despliegue de una actividad mental constructiva. Además hace que sus alumnos le otorguen sentido a su aprendizaje, que vivencien que aquello que aprenden es útil y sirve para sus vidas.

Caicedo (2007) en su tesis de maestría verifica si la enseñanza de estrategias metacognitivas incide en la comprensión lectora de los alumnos de 4° básico en el subsector de Lenguaje y Comunicación. El análisis estadístico muestra que el grupo experimental logró mejorar más su nivel de comprensión lectora en relación con el grupo control, a pesar que antes de iniciar el experimento ambos grupos presentaban niveles estadísticamente similares. Además la enseñanza de estrategias metacognitivas por parte del profesor y, el aprendizaje y manejo de éstas por parte de los alumnos, favorece sus niveles de comprensión y los ayuda a convertirse en lectores competentes y autónomos.

Marín y Aguirre (2010) en su tesis de maestría da cuenta que en la prueba inicial (pre test) el desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión y producción textual de tipo expositivo se ubica en las valoraciones inadecuadas y más o menos adecuadas. Esto podría explicarse por la permanencia de un modelo de lectura estructuralista, repetitivo y gramatical en los contextos escolares regulares así como por el desconocimiento de teoría donde el discurso y la interacción se reconocen como procesos dialécticos y contextualizados en una práctica social. Otra

causa posible sería la poca práctica en el análisis e interpretación de textos de tipología expositiva.

Los autores sostienen que después de implementado la secuencia didáctica y al evaluar nuevamente a los estudiantes se encontró que mejoran significativamente con las estrategias cognitivas para extraer la macroestructura o contenido semántico; además construyeron sus resúmenes evidenciando procesos cognitivos superiores cuando recuperan la macroestructura del texto, seleccionando de manera preestablecida las ideas principales y secundarias. Los estudiantes lo utilizan de forma más consciente, las marcas significativas correspondiente a los modos de organización expositiva: descripción, causas, contraste y problema- solución.

Ellos concluyen que con el desarrollo e implementación de la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza aprendizaje propuesto en el estudio de investigación se demostró que se puede incidir en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

A nivel nacional:

Condori (2003) en su investigación demuestra que las estrategias metacomprendivas producen cambios en la forma de comprender e interpretar diferentes textos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Canales (2005) en su tesis doctoral en Psicología, analiza la difícil situación que atraviesan los niños y adolescentes peruanos en el campo de la comprensión lectora. El autor explora el problema de la comprensión lectora en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje (dislexia causada por deficiencias en la codificación lingüística y no por los procesos perceptivos, visuales y secuenciales), para resarcir

estas deficiencias de lectura establece y aplica un Programa experimental de tratamiento.

El presente estudio se realizó con los estudiantes del Callao en dos grupos: Agrupamiento I (3°, 4° y 5° de primaria) y Agrupamiento II (1° y 2° de secundaria) llegando a las siguientes conclusiones: Se halló diferencias significativas entre los niveles de comprensión lectora alcanzados en el pre test y el pos test por los alumnos con problemas de aprendizaje del agrupamiento secundario, expuestos al programa experimental, así como una mejoría importante en los alumnos del agrupamiento de primaria. Se demostró que sí hay relación entre habilidades sintácticas-semánticas y la comprensión lectora (pos test), encontrándose que estos procesos de alto nivel, pueden ser mejorados y son determinantes en la comprensión lectora. Se confirma la importancia, que para la lectura comprensiva, tienen las funciones de abstracción, generalización y de formación de inferencias, todas ellas integran la inteligencia verbal o lingüística.

Wong (2011) en su estudio sobre la relación entre las estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, utiliza las estrategias metacognitivas de predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, auto preguntas, uso de conocimientos previos y resúmenes. El autor llegó a las siguientes conclusiones: el nivel global de posición de estrategias de metacompreensión que predominan en la muestra investigada es el bajo; asimismo, en este nivel hay más alumnos de la universidad privada mientras que en el nivel medio hay más alumnos de la universidad nacional. También se determinó que las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizaje son variables que no están asociadas.

2.2. Bases teórico-científicas

Las bases teóricas seleccionadas para esta investigación están relacionadas en primer lugar con los aportes de algunos autores sobre la comprensión lectora, la metacognición y la metacompreensión lectora. En segundo término están las teorías del aprendizaje que de algún modo se relacionan con la comprensión lectora desde el quehacer educativo.

2.2.1. El proceso de la comprensión lectora.

a. ¿Qué es la comprensión lectora?

Los especialistas de los últimos tiempos dedicados al estudio de la comprensión lectora admiten que hasta hace unos años a la lectura se le ha entendido como un acto pasivo y mecánico sin tener en cuenta que es un acto complejo que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos (Jiménez, 2004, p.7).

Bravo (1999, citado en Jiménez, 2004), coincide con el enfoque anterior y señala los procesos implicados en la comprensión lectora:

La actividad de leer lleva implícita el desarrollo de otros procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria,...; todos ellos necesarios para una buena comprensión lectora. Pero para que se dé el aprendizaje normal de la lectura se necesita que el niño haya alcanzado: El desarrollo de una base psicolingüística adecuada, que se manifiesta en la capacidad para poder efectuar una discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas, acompañada de una red de contenidos semánticos mínima, y

una habilidad de asociación visual-verbal, que les permita aprender a reconocer las claves ortográficas del idioma (p. 9).

Por cierto la apreciación de los autores sobre la comprensión lectora concuerdan que es una actividad mental que consiste en poner en acción elaboraciones o esquemas como: reconocer, analizar, sintetizar, comparar, inferir, etc. Es una actividad lingüística que comprende un objeto conformado por signos del lenguaje escrito.

A continuación se describen los procesos inmersos en la comprensión lectora: **Los procesos perceptivos** como movimientos oculares de fijación y saccádicos (saltos) que sirven para el análisis visual de rasgos y de letras, son procesos de bajo nivel. Estos intervienen en la decodificación lectora. La información se va recogiendo en la memoria sensorial o icónica y posteriormente en la memoria a corto plazo. Luego se accede a los **procesos léxicos** (reconocimiento de palabras), pertenecen al nivel medio que también son utilizados en la lectura. Para ello existen dos vías: la ruta léxica, visual o directa y la ruta fonológica o indirecta. Continúa los **procesos sintácticos**, determinado por la relación de las palabras y su significado. Se tiene en cuenta la oración: orden de palabras, palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos, etc.), significado de las palabras y signos de puntuación.

Se dan también **procesos semánticos**. Consiste en la extracción del significado (de la oración o texto) de la memoria de largo plazo y luego almacenarlo en la memoria de trabajo. En esta memoria se verifica un proceso de integración al resto de conocimientos que se posee para construir

un modelo del texto. En otros términos extraer el significado se refiere a la construcción de una representación o estructura semántica a partir de una estructura sintáctica. Conforme las proposiciones del texto van siendo entendidas, el lector para comprender el texto las va trasladando a la memoria de largo plazo dentro del esquema activado en aquella. El proceso finaliza cuando la estructura nueva que se ha logrado construir se añade a los conocimientos que ya tiene el lector, estableciéndose vínculos. Esto se logra a través de la activación de los conocimientos previos y sirven para entender las diversas oraciones. Sin embargo, si la información no está explícita, el lector hace inferencias utilizando sus esquemas.

García (1999, citada en Dowall, 2009), habla sobre un proceso importante en la comprensión:

La memoria operativa se concibe actualmente como una capacidad cognitiva básica, que nos permite mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión. Dado a que es limitada, el lector no puede activar al mismo tiempo toda la información relacionada al texto (p. 115).

Esto permite tener en cuenta porqué algunos estudiantes que sufren de déficit atencional (falta de concentración) presentan problemas de comprensión oral, comprensión lectora u olvidan (“se comen”) algunas palabras cuando escriben al dictado. La amplitud de memoria es la capacidad de retención de información significativa y depende del buen

funcionamiento de la memoria de trabajo, pues, las personas con déficit atencional tienen problemas de comprensión oral o escrita. (MED, 2007, p. 72).

Hoy se sabe que la inferencia, la interpretación, organización, abstracción, categorización, valoración, el análisis de la coherencia local del texto y la construcción de la representación mental del texto son procesos de alto nivel indispensables para la lectura comprensiva. Además se debe desarrollar los diversos tipos de memoria que interactúan ante una tarea cognitiva.

Se entiende además, que un mismo texto varía de significado según quien lo interprete, la interacción entre quien lee y el texto se desarrolla en un determinado tiempo donde interviene nuestros intereses, afectos y esto condiciona la lectura. El lector ha de estar capacitado para relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente y entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto ofrece (Cooper, 1990, citado en MED, 2007, p.10).

Continuando con el entendimiento sobre la concepción lectora, la renombrada investigadora Solé (2004) sostiene que “la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía su lectura” (p.17). Pues para leer es primordial decodificar y al mismo tiempo aportar al texto nuestros objetivos, ideas, expectativas previas, también implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua a través de auto interrogantes

que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestras propias experiencias como lector.

Teniendo en cuenta los nuevos enfoques de la lectura, Pinzás (2003, citada en MED, 2012) señala: “La lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo (p.13). Es decir, la lectura es un proceso activo que está relacionado con la elaboración de interpretaciones a partir de la información previa del lector y lo que ofrece el texto. Los significados variarán según las metas, el grado de dificultad y la identificación con el tema, implica también controlar los propios procesos de pensamiento para comprender bien.

Significa también que el lector al enfrentarse a un texto debe desempeñar un papel activo como es conectar la información que le brinda el texto con los conceptos, ideas que él maneja sobre el mundo que lo rodea. Asimismo identificar de qué tipo de texto se trata, dónde se ubica las ideas relevantes, cuáles son las ideas secundarias. Estas acciones conducen a que el lector exitoso interactúa con el texto para elaborar un significado.

Otros autores señalan que la comprensión lectora se puede considerar como una actividad de diálogo entre el lector y el texto. Proceso por el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo con sus conocimientos o información previa, porque también tiene importancia la influencia de las características formales, estructura y contenido del texto, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer.

En resumen se puede decir, la lectura comprensiva es un proceso de construcción de la información que hace el lector a través de la interacción con el texto, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y el propio control de sus interpretaciones a fin de detectar posibles incomprensiones durante la lectura. Para lograr una buena comprensión los lectores tienen que desarrollar procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos.

b. Modelos de la comprensión lectora.

Es necesario indicar que la lectura en un inicio ha sido estudiada por los investigadores como un reconocimiento de palabras; sin embargo, a partir de los últimos 50 años el tema de la lectura ha cobrado relevancia y si se tienen en cuenta los aportes de las diversas investigaciones realizadas de hecho nos ayudarían a transformar el sistema educativo estimulando el periodo evolutivo de los estudiantes logrando así la satisfacción por el aprendizaje de la lectura. Por ejemplo los modelos de procesamiento de información nos dan mayores luces sobre la comprensión lectora.

Los modelos son representaciones abstractas y organizadas que diseñan los psicólogos para descubrir lo que sucede en el lector. Adams (1982, citado en Jiménez, 2004, p.17) describe los tres modelos teóricos sobre el procesamiento de la información que explican los procesos que posibilitan la actividad de la lectura y su comprensión:

Los modelos ascendentes (basados en el texto) proponen que lo primero que se obtiene es la información visual, signos escritos, luego se comprende el texto. Es decir cuando la secuencia propuesta empieza en el texto y depende de él para llegar al significado.

Los modelos descendentes (basados en el lector) postulan que el lector inicia el proceso de lectura haciendo predicciones en base a sus conocimientos previos. En tal sentido se activa los procesos mentales superiores generando anticipaciones, hipótesis sobre el contenido permitiendo la transformación de la información escrita.

Los modelos interactivos sostienen que el sentido o significado del mensaje escrito no está en el texto, sino que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto. Por ejemplo, si el texto es de un tema muy nuevo o desconocido para el lector o abunda en palabras con las que tiene poca familiaridad y además necesita desarrollar una comprensión de todas las proposiciones, entonces el lector probablemente echará mano de un enfoque ascendente y dependerá del texto. Por el contrario si el tema es relativamente conocido, domina el vocabulario es posible que el lector utilice un enfoque descendente y controle más el texto.

La concepción de la lectura interactiva está basada en el modelo psicolingüístico el cual pone énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él; también se fundamenta en la teoría del esquema donde la lectura es un proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión.

En este enfoque quizá lo más relevante viene a ser el acento que se pone en el papel que juegan los conocimientos previos que el sujeto trae. En el proceso de construir la representación mental respecto al texto, se ponen en

juego diversas estrategias, unas son de carácter sintáctico, otras de carácter semántico y otras de proyección semántica o de construcción de la macroestructura, que vienen a ser las macrorreglas o estrategias de borrado, generalización y elaboración.

La Comprensión lectora es un tema de mucho interés, la propia investigación psicolingüística contemporánea a nivel internacional, sigue explorando. Por ejemplo Kintsch (1988, 1991, 1992, 1998, citado en Canales, 2005) sostiene que su modelo: Construcción-Integración (CI) de 1983 plantea que cuando intentamos comprender un texto, no es que tratemos de elaborar una copia literal del mismo (precisamente las personas con menor nivel de comprensión lectora, son las que se limitan a la reproducción literal) sino que tratamos de captar la esencia semántica del mismo, esto quiere decir captar, asimilar y recordar las ideas principales.

Otro estudioso como Jiménez (2004) comenta sobre el modelo de procesamiento interactivo de la lectura:

Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto. Hay que interpretar el texto de manera coherente. El principio de coherencia afecta al contenido, al fondo, a las relaciones

abstractas que se dan entre unos elementos y otros del texto
(p.22).

Comprender un texto implica extraer las ideas principales de cada párrafo e integrarlo en una sola para construir el significado global del texto de acuerdo a nuestra experiencia. Dicho de otra forma comprender es arribar a la macroestructura, es decir haber captado la idea principal, la tesis central que el autor ha planteado.

En la actualidad se plantea la teoría holística de la lectura, vale decir que la comprensión lectora es un proceso de representación múltiple, dirigida a construir un modelo mental del texto. Esta perspectiva teórica o modelo de la comprensión está basado en los aportes de Mandl y Schnots (citados por Pinzás, 2003) que dan importancia a los mecanismos de evaluación y revisión textual, llamado también monitoreo cognitivo y este es un componente de la metacognición. Monitorear significa guiar la comprensión mientras se está leyendo, es decir fijarse metas. Las metas son las que proporcionan un contexto significativo o un marco de referencia que sirve como orientación al lector para seleccionar e integrar la nueva información del texto leído (p. 88).

Si seguimos enseñando a memorizar sin activar los diversos procesos mentales superiores, dedicando un tiempo insignificante a la lectura real y más al dictado entonces estaremos ante serias consecuencias como es la deserción y repitencia que desencadenan variantes de analfabetismo y la abundancia de los no lectores. Así las consecuencias de esta situación repercuten en el ámbito personal y social, las experiencias negativas

asociadas a la lectura influirían fuertemente en la autoimagen y en el sentirse competente.

Finalmente podemos afirmar que estos modelos interactivos a nuestro juicio es el que necesitamos enseñar a nuestros estudiantes si queremos prepararlo para la vida y para el futuro en el que conectemos la información tanto el contenido de las diferentes partes del texto así como las relaciones con nuestra experiencia y conocimientos previos. Esto nos ayuda a entender que es fundamental para el desarrollo de la comunicación y la comprensión tanto el desarrollo de los procesos cognitivos (psicolingüística) como partir de textos completos que tengan un mensaje que transmitir para la enseñanza de la lengua (lingüística textual).

c. Los esquemas.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector solo logra comprender el texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada. Esa búsqueda se lleva a cabo a través de dos procedimientos simultáneos de los esquemas ascendente y descendente, cuando no encuentra tal configuración (por falta de conocimiento previo o dificultades del texto) no se da la comprensión. Por tanto un lector desplaza su atención del uno al otro según sus necesidades: cuando el texto es fácil o conocido, el lector puede usar el procedimiento “ascendente”, pero puede cambiar al proceso descendente cuando se enfrenta a un texto difícil o poco familiar (tema nuevo o muchas palabras desconocidas).

Todos los autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos. De acuerdo con Puente (1991, citado en Cabanillas, 2004) se concluye que:

El esquema es muy útil en la comprensión lectora pues cumple las siguientes funciones: provee el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto, dirige la atención valiéndose de hipótesis, sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente, permite hacer inferencias, sintetizar las ideas principales. En consecuencia la comprensión de un texto depende mucho de los esquemas del lector, el cual puede confirmarse, enriquecerse o modificarse y hacerse más preciso.

En síntesis los esquemas son los conocimientos que cada sujeto lleva en su mente sobre el mundo, sobre la cultura y son utilizados para comprender un texto, deben ser activándolos en el momento de la lectura.

d. Niveles de comprensión lectora

El MED (2007) describe tres tipos de comprensión que el currículo de secundaria considera y que deben ser trabajados de manera intensiva por la razón de que es lo básico de que todo aprendiz debe lograr (p. 16).

La comprensión literal o comprensión centrada en el texto se refiere a entender lo que el texto dice de manera explícita y clara. Es el nivel más sencillo de comprensión porque lo que hace el lector es ubicar o recordar información expresada en el texto. Para evaluar a los estudiantes en el nivel

literal se hacen preguntas sobre los nombres de personajes, lugares y tiempo; secuencia de acciones ideas explícitas, relaciones evidentes de causa y efecto; identifica el vocabulario; características de los personajes u objetos; clasificación de personajes, objetos, lugares, etc.; resumen mediante el parafraseo; trama y desenlace, etc. Todo esto cuando se trata de textos narrativos (ficción, cuentos, novelas, mitos y leyendas). Preguntas sobre el contenido específico, para textos expositivos e informativos.

La comprensión inferencial denominada también interpretativa, se refiere a sacar conclusiones y relacionar contenidos. Este nivel proporciona al lector una comprensión más amplia y profunda de las ideas que está leyendo. Se trata de inferir lo que está implícito en el texto. Es importante tener claro qué se entiende por inferencia. Según la Universidad Nacional del Centro del Perú, UNCP, 2013), menciona:

La inferencia se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o formulando mientras se va leyendo. Se entiende que para lograr este nivel es necesario apoyarse de la metacognición como un proceso de autorreflexión de lo que va leyendo el lector. De esta manera se corregirá algunas dificultades, se irá manipulando la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar las conclusiones, desde luego utilizando estrategias que permitan hacer una verdadera interpretación o comprensión...Para comprender un texto es imprescindible

hacer inferencias, que es un proceso cognitivo mediante el cual se obtiene una conclusión a partir de ciertas premisas, o sea a través de un razonamiento lógico , que se sustenta en una premisa elegida, se asegura la consistencia del nuevo dato (p. 85).

Las inferencias se pueden hacer a través de procesos como:

- La inducción, es decir de lo particular a lo general.
- La deducción, de lo general a lo particular
- La extrapolación por negación, a través de condición – negación
- La extrapolación por condición supuesta a través de condición – supuesto

La comprensión crítica denominada también evaluación interpretativa, se refiere a evaluar el texto, ya sea su tema, la actuación de los personajes, el mensaje que ofrece el autor, etc. En la lectura crítica la tarea del lector es dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. Al respecto la UNCP. (2013) señala:

Implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así, pues un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios (p. 89).

La lectura crítica consiste en leer para responder: ¿Cuál es la posición del autor?, ¿Cuál es la visión de las cosas que tiene el autor?, ¿Qué quiere expresar el autor a través del texto?

Es necesario indicar que el pensamiento crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas, para poder decir qué aceptar y creer. Mientras que la lectura crítica es una técnica para descubrir la información y las ideas dentro de un texto. Se concluye que son procesos diferentes, pero se pueden utilizar de forma combinada para lograr mejores resultados.

e. Tipos de textos.

Van Dijk (1983) refiere que el texto es un “constructo teórico”, un concepto abstracto y su estudio debe ser abordado interdisciplinariamente desde la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la teoría de la comunicación, la semiótica y la pragmática. Para analizar un texto se debe tener en cuenta las propiedades y las estructuras textuales. Las propiedades que caracterizan a todo texto son: la adecuación, la coherencia y la cohesión que le dan esa unidad lingüística formada por un conjunto de enunciados que tienen una intención comunicativa y que están internamente estructurados.

Para una eficiente comprensión lectora es importante saber reconocer los tipos de textos que nos presenta la sociedad. Las tipologías textuales son métodos y propuestas cuya finalidad es agrupar o clasificar los textos y discursos lingüísticos de acuerdo con las características comunes. Estas clasificaciones son diversas, sin embargo teniendo en cuenta su organización interna, los géneros académicos y científicos se caracterizan por el predominio de un tipo de secuencia que puede ser descriptiva, narrativa, explicativa o argumentativa.

Según Adam (1992-2005, citado en UNC., 2014) las secuencias textuales son de carácter heterogéneo en la mayoría de los textos. No existen tipos puros, por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Propone cinco secuencias (p. 14).

- Secuencia narrativa informa sobre acciones y hechos.
- Secuencia descriptiva informa sobre el estado de las cosas, fenómenos y situaciones.
- Secuencia argumentativa influye y modifica opiniones.
- Secuencia expositiva explora y presenta información.
- Secuencia dialogal establece interacciones entre dos interlocutores.

Se ha elegido esta clasificación debido a. que los textos académicos y científicos son los que más se trabajan en el ámbito educativo. Además cabe mencionar que existe una gran diferencia estructural entre el texto narrativo y el expositivo. El narrativo se forma a través de una gramática que cuenta una historia, mientras que el expositivo se describe, en general, en términos de estructura jerárquica o niveles de información.

Sainz (1991, citado en Jiménez, 2004) establece diferencias en los tipos de texto, por ejemplo: El texto narrativo es aquel que se caracteriza por describir un cierto número de sucesos, distribuidos en el tiempo, que se enlazan entre sí por alguna suerte de enlace causal o tema; el texto expositivo es el que describe la relación de dependencia lógica o funcional entre las proposiciones de acuerdo con un modelo implícito de razonamiento expresado bajo la forma de un esquema; y el texto descriptivo es aquel que

describe ciertos estados de hechos proporcionando indicios para la construcción de un modelo mental de referencia (p. 110).

También hay que tener en cuenta que dentro de los textos narrativos existen distintas características estructurales, por ejemplo, entre fábulas e historias de aventuras y misterio. Además, también hay que decir que, normalmente, los textos narrativos son mucho más atractivos para los niños que los expositivos, sobre todo si son textos escolares.

Vereau, Pantigoso y Valverde (2009) mencionan dos tipos de texto según su connotación: literarios y no literarios (p. 30). Los textos literarios poseen belleza, significados figurados y utilizan un significado connotativo, ejemplo: novelas, cuentos y poemas. Los no literarios tienen significado preciso, directo tales como artículos periodísticos, documentos oficiales, etc.

Hernández y Rojas (citados en Vereau et al, 2009) clasifican a los textos según su organización: continuos y no continuos (p. 31). Los textos continuos se componen de frases que a su vez se organizan en párrafos; pueden ser: narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos e instructivos. Los textos no continuos por su formato pueden ser cuadros y gráficas, tablas y matrices, diagramas, mapas, hojas de información, convocatorias y publicidad.

Actualmente también se puede hablar de los textos hipermediales, que son aquellos textos electrónicos donde figuran palabras escritas, sonidos, imágenes y videos; y en donde la información no está organizada

linealmente, los componentes están conectados entre sí y el usuario los puede consultar de forma interactiva. Éstos parecen ser más motivadores tanto para los lectores hábiles como para los no tan hábiles.

Henao (2002) realizó un estudio con este tipo de textos con lectores competentes y lectores poco hábiles de 11 y 12 años y concluyó que tanto unos lectores como los otros recordaron más ideas principales cuando utilizaron el texto hipermedial que cuando leyeron el texto impreso tradicional, y además, entre los lectores poco hábiles los que utilizaron el texto hipermedial recordaron más detalles que los usuarios del texto impreso.

Se concluye que los tipos de texto que los escritores emplean sirven para crear tipos de señales que ayudan al lector a generar el significado que intentan transmitir. Posteriormente, el lector es el que tiene que hacer uso de ellos para poder inferir lo que ha querido transmitir el autor.

f. Las estructuras textuales.

Van Dijk y Kintsch (1977, 1978, 1980, citado en Jiménez, 2004) proponen que el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto este puede ser comprendido, reconstruido y almacenado en tales unidades estructurales. Estas unidades son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

La microestructura. Es la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, anáfora y catáfora) establecen las

relaciones intratextuales y se convierten en un espacio de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Otro mecanismo o propiedad textual es la coherencia de las ideas y se da a través de la progresión temática. Para Danes (citado en Vereau et al, 2009) la progresión temática representa el armazón del texto, ya que supone la concatenación y conexión jerárquica de los temas. (p. 122).

CUADRO 01

La progresión temática se construye en base a los siguientes elementos:

ELEMENTOS DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA
❖ El Tema: asunto o información nueva y sirve de punto de partida del texto.
❖ El Rema: comentario o información añadida que se suma al tema.

En el ejemplo se indica el tema y el rema: El idioma español (Tema) es nuestra lengua materna (Rema 1). Es el vehículo de comunicación que tenemos en nuestra realidad (Rema 2). Nos permite ensanchar el mundo de conocimientos y avizorar un porvenir mejor (Rema 3). Debemos esmerarnos por su buen uso, pues es el instrumento que fundamenta nuestra relación con el mundo (Rema 4). El idioma es algo vivo cuya práctica y estudio tienen suma importancia para el individuo en todos los momentos de su existencia (Rema 5).

La progresión temática del texto anterior es sencilla debido a que hay un solo tema y una continuación de remas. Combettes (1983, citado en Vereau et al, 2009, p. 122) señala que la progresión temática se puede construir de diversas maneras, por ejemplo si se desea exponer un hipertema se hará

dilucidando hiperremas, sobre la base de estos se construirá los temas derivados; también, por medio de un encadenamiento de temas y remas, donde el tema inicial está acompañado de un rema y este se convierte como segundo tema. La importancia de la progresión temática es fundamental ya que ayuda a seguir la secuencia del desarrollo del tema del discurso. En ese sentido es pertinente tenerlo en cuenta para lograr una comprensión íntegra del texto.

Otra situación a tener en cuenta es el párrafo, que es una unidad de pensamiento que desarrolla una sola idea principal. Alrededor de ella encontramos ideas secundarias que están ampliando, explicando, argumentando, ejemplificando o reiterando la idea temática. Los párrafos son indicados por el punto y aparte, y con espacios en blanco. Pueden estar constituidos por una frase, pero en general incluyen varias frases u oraciones completas.

CUADRO 02

Tipos de párrafo según la ubicación de la idea principal.

TIPOS DE TEXTO SEGÚN LA UBICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL	
Teto analizante	Cuando la idea principal se encuentra al inicio del párrafo o del texto y se desarrolla luego en ideas particulares.
Texto sintetizante	Cuando la idea principal se localiza al final del texto como una síntesis de lo dicho en las ideas particulares.
Texto encuadrado	Además de plantearse al inicio, la idea principal se retoma y confirma al final del texto a modo de conclusión.
Texto alternante	La idea principal se encuentra al centro del texto
Texto paralelo	En este caso, todas las ideas del texto son de igual importancia o generalidad.

La macroestructura. Es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el asunto del que trata o tema. Para ello es necesario establecer una jerarquización ordenada y organizada de la información. Para tal fin se aplican un conjunto de macrorreglas:

Las macrorreglas son las operaciones cognitivas que realiza el lector a fin de extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata. Se comprende que el lector ha de hacer uso de diversos procesos: análisis, síntesis, selección, jerarquización, organización e inferencias sobre el significado encontrado en el texto. Se conocen cuatro macrorreglas:

Omitir: Dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.

Seleccionar. Se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso.

Generalizar. Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo se pueden sustituir los hipónimos por un hiperónimo).

Construir o integrar. Se funden en uno dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo.

La superestructura. Son esquemas constituidos por categorías formales que organizan el contenido del texto. Representa la forma como se organiza la información del texto. Estas categorías son:

Superestructura narrativa cuyas categorías son: presentación, episodio y final.

Superestructura descriptiva. Las categorías de la superestructura descriptiva van dependiendo de lo que se describe. Por esto se distinguen diferentes tipos. Se identifican cuatro superestructuras descriptivas: la de lugar, objetos, espacios, personas.

Superestructura expositiva. Los discursos expositivos presentan una estructura textual que se compone de tres categorías básicas: introducción, desarrollo y conclusión. Dentro de esta forma de organizar información encontramos las siguientes subsecuencias: problema-solución, causa-efecto, comparación contraste, y secuencial (temporal)

Superestructura argumentativa. Las argumentaciones evidencian una estructura textual que está compuesta por: tesis, argumentos y conclusión.

g. Estrategias de lectura.

Palincsar y Brown (1984, citados en Manayay, 2007) señalan que para comprender debe haber tres condiciones (p.63)

- Claridad y coherencia de los contenidos del texto...
- Conocimientos previos.
- Estrategias o modos de leer.

En tal sentido para comprender la lectura se debe tener en cuenta el tipo de texto, el léxico, sintaxis, coherencia y cohesión interna del texto. Los esquemas que presenta el lector y las herramientas para construir el texto.

A continuación se define qué es una estrategia, Pozo (1990, citado en MED, 2013) menciona que “son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento o la utilización de la información” (p.36)

Beltrán (1996, citado en MED, 2013) alude que “las estrategias son una especie de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas...” (p.36)

Hay muchas definiciones de estrategia que no permiten concertar fácilmente, pero Manayay (2007) hace una aclaración muy interesante:

La metacognición es un componente central de la estrategia. Este es el rasgo que la diferencia del puro procedimiento... (p.65) Una estrategia de lectura es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información (p.66)

De lo anterior se puede afirmar que las estrategias son herramientas que implican acción, organización, metacognición y aplicación para solucionar problemas de conocimiento o la comprensión del mundo circundante. En el área de la comprensión lectora es fundamental desarrollar estas herramientas en los niños y jóvenes para que lleguen a ser lectores independientes, críticos y reflexivos sobre los mensajes leídos.

Valdivia y Coral (s.f.) diferencia dos momentos en el proceso lector: la exploración del texto y la lectura analítica. Además indica que hay operaciones posteriores a la lectura: resumir, comentar, etc. (p. 46). Es decir, primero se chequea si el texto es amplio o breve, se predice el tema, se identifica el tipo de texto, este trabajo ayuda al lector a planificar el trabajo para comprender mejor. Luego va identificando la información más importante, sino entendió, hace repasos, analiza párrafo por párrafo esto es controlar o supervisar su comprensión y al hacer un resumen o comentario está evaluando su lectura.

Gonzales (2004) desarrolla una propuesta para alcanzar a ser lectores competentes en la cual da prioridad a dos elementos: la motivación del lector y el manejo de procedimientos y estrategias que le permitan hacerlo. Esta idea tiene sentido desde la óptica de que se aprende haciendo, vale decir, que desarrollar la capacidad lectora implica el uso de las funciones intelectuales o cognitivas de atención, decodificación, interpretación, organización, análisis y síntesis, etc. y también procedimentales como son los métodos, habilidades y destrezas. Por su puesto sin dejar de lado las actitudes que son el motor para aprender.

Jiménez (2004) señala tres tipos de estrategias que, si son entrenadas, pueden hacer más efectiva la comprensión lectora convirtiendo a los estudiantes en lectores autónomos y eficaces (p.33). Menciona las siguientes:

Estrategias que permiten procesar la información: son las estrategias de organización (el lector ordena la lectura según sus propios criterios), de elaboración (el lector formula hipótesis o predicciones y lo va comprobando durante la lectura, para construir el mensaje), de focalización (selecciona la información esencial), de integración (reagrupa los datos e integra a su esquema de conocimiento) y de verificación (comprueba sus predicciones antes y durante la lectura)

Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales (releer, continuar leyendo buscando la solución al problema, parafrasear, formular hipótesis, etc.) y específicas (determinar el significado de las palabras desconocidas formulando hipótesis, deduciendo su significado o formulando alguna inferencia, concretar la idea principal del texto, interpretar adecuadamente, identificar las anáforas, etc.).

Estrategias para autorregular el procesamiento (metacompreensión), referidas a tres fases: la planificación, la supervisión o ejecución y la evaluación. (Se abordará en los siguientes temas).

Goodman (citada en Manayay 2007, p.66) plantea las siguientes estrategias de lectura:

Estrategia de muestreo. Funcionan para seleccionar la información más importante del texto y descartar la información menos importante.

Estrategias de predicción. Para predecir cuál será el significado y sentido del texto.

Estrategias de inferencia. Facilitan al lector completar el texto, agregando más información a la que explícitamente el texto entrega.

Estrategias de confirmación y corrección. Permiten verificar y corregir lo llevado a cabo por el muestreo, la predicción, y la inferencia.

Pando y Pando (2005) “la principal tarea del docente es crear en los estudiantes la convicción de que leer es algo sumamente placentero y emocionante” (p.14). Propone desarrollar la capacidad de la comprensión lectora en los estudiantes a partir del siguiente procedimiento o estrategia que se muestra en la tabla.

CUADRO 03

Estrategias de lectura.

Estrategias previas a la lectura	Conocimientos previos
	predicciones e hipótesis
Estrategias durante la lectura	Lectura silenciosa oral
	Verificación de hipótesis
	Segunda lectura silenciosa
Estrategias después de la lectura	Comprensión e interpretación
	Marco histórico y literario
	Actividades de extensión

Pando (2005).

Vereau et al (2009) hace una propuesta muy interesante y actualizada. Presenta nueve procesos básicos para la comprensión lectora los cuales seguirán una secuencia didáctica (p. 174).

Lectura preliminar del texto. Permite obtener un conocimiento genérico del contenido del texto.

Identificación de la superestructura. Permitirá al lector hipotetizar cómo el autor presentará la información del texto.

Lectura reflexiva. Permitirá razonar, analizar, imaginar y reorganizar las ideas.

Uso de mecanismos de cohesión. La anáfora y la catáfora permiten al lector una comprensión total del texto.

Identificación de la progresión temática. Cómo el autor desarrolla el tema en cada párrafo ayuda a identificar la idea principal.

Identificación de conceptos claves. Constituidos por una o más palabras.

Identificación, construcción o generalización de la idea principal. Se utilizan las macrorreglas.

Resumen. Se expone el núcleo, lo esencial de una lectura de manera concisa.

Identificación del tema e intención del autor. El autor tiene un propósito y los lectores tienen que identificarlo y expresarlo con un verbo en infinitivo.

Si se acepta que las estrategias tienen ciertas condiciones como la autodirección, autocontrol y flexibilidad (Peña, 1986, citado en Manayay,

2007, p. 66) entonces se puede decir que las estrategias descritas anteriormente tienen características metacognitivas. Dicho de otro modo una estrategia tiene tres características fundamentales: existencia de un objetivo, supervisión y la posibilidad de ser modificada cuando sea necesario.

Según lo descrito antes, se concluye que las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora abarcan a las diversas estrategias mencionadas y que no deben obviarse, más bien establecer su función específica. En una clase de lectura no soslayar las estrategias básicas, como la motivación, la exploración, el análisis, la síntesis, la macroestructura, las autopreguntas como rol interactivo, la progresión temática, la identificación del personaje y de las ideas principales, el tema y subtemas.

h. Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la lectura se realiza teniendo en cuenta el nivel de la capacidad que deseamos evaluar: literal, inferencial o crítico.

Nivel literal, solo se pide que el estudiante identifique información explícita del texto (datos, lugares, personajes, ideas, sucesos, etc.)

Nivel inferencial, se solicita que los estudiantes obtengan información implícita (significación léxica, complementación de detalles, conjeturas, formulación de hipótesis, deducción de enseñanzas, determinación del tema, proposición de otros títulos, interpretación, etc.)

Nivel crítico, se emiten apreciaciones personales sobre las ideas del autor, sobre el tratamiento temático o la actuación de los personajes. También se puede apreciar el uso del lenguaje, estilo del autor, estructura textual que elige el autor.

El modelo de evaluación de la lectura según PISA, considera tres dimensiones: los procesos, los contenidos y los contextos.

Los procesos. Son las tareas que se le exige al lector: Obtención de información, elaboración de una interpretación, reflexión y evaluación.

Los cometidos. Tiene en cuenta una variedad de textos: Continuos (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) y discontinuos (avisos y anuncios, cuadros y gráficos, diagramas, tablas, mapas, vales y cupones).

Los contextos. Se refiere a las situaciones en que se produce la lectura. Lectura para uso privado o personal, público, ocupacional o de trabajo, para el aprendizaje o la educación.

2.2.2. La metacognición.

a. ¿Qué es la metacognición?

El vocablo metacognición, etimológicamente significa: “conocimiento del conocimiento”. Se origina dentro del campo educativo durante las experiencias de aprendizaje durante la década del 70. Se refiere a la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos cognitivos con la finalidad de hacerlos más eficientes las situaciones de aprendizaje (Flavell, 1993 citado en MED, 2007, p, 8).

Durante los últimos años la metacognición ha sido un término popular en las investigaciones. La psicología cognitiva ha profundizado las investigaciones en el campo de la metacognición indicando que es un gran potencial práctico para la educación moderna ya que el aprendiz que se conoce a sí mismo en cuanto a cómo funciona su mente tienen una ventaja frente a aquel que no a autoevaluado sus propios conocimientos, su capacidad de comprensión oral y escrita, su capacidad atencional, etc.

Para conocer más sobre el término metacognición tomamos la idea del MED (2007) donde señala que: “La habilidad metacognitiva se basa en un procedimiento de interrogatorio introspectivo y/o retrospectivo a fin de seleccionar la estrategia o método de solución de la tarea mientras se enfrenta con ella”. (p.8). Entonces es una actividad de interacción en la cual el individuo conoce su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje para la solución de problemas, aprendizaje independiente y toma de decisiones; y así poder transferir esos contenidos a otras situaciones o actuaciones similares.

Finalmente concebimos a la lectura como un proceso metacognitivo cuando el lector sabe que lee con un fin, propósito o meta y está consciente que este hecho demanda la flexibilidad o la habilidad de llevar a cabo ciertos ajustes sutiles en la manera cómo leen, para acomodarse a las diferentes demandas que cada finalidad trae y además cambiar la manera de leer cuando se requiere hacer para informarse, para memorizar, para resumir, para estudiar, evaluar y criticar.

b. Los procesos metacognitivos.

Ríos (1999, citado en Jiménez 2004) dice que la metacognición comprende tres momentos del pensamiento reflexivo: planificación, supervisión y evaluación (p.56).

La planificación, del aprendizaje, comprende: anticipar las consecuencias de las acciones, comprender y definir el problema, precisar reglas y condiciones y definir un plan de acción.

La supervisión de la marcha del proceso de aprendizaje o monitoreo, implica: determinar la efectividad de las estrategias de solución, descubrir errores y reorientar las acciones.

La evaluación del éxito o no del aprendizaje, comprende: establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados y decidir sobre la mejor solución, apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas.

De lo anterior se colige que la teoría metacognitiva es necesaria y útil para aprender a aprender. Esto supone de manejar ciertas habilidades para el aprendizaje y de continuar aprendiendo de manera más eficaz. Donde los procesos como la planificación, la supervisión y la evaluación sean combinados para la adquisición y transferencia de los conocimientos.

c. Variables metacognitivas.

La metacognición comprende cuatro tipos de variables, cualquier alteración en un componente puede influir en los demás y el grado de

interrelación de estas por parte del sujeto influye en el logro del aprendizaje (Flavell, citado en Sánchez y Maldonado, 2008)

Las variables metacognitivas son:

Persona. Se refiere a las características del sujeto: conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación, así como conocimiento del proceso de la tarea y el uso y control de estrategias. Cada persona es la única que sabe acerca de su nivel de conocimiento y de sus posibilidades de manejo intelectual.

Tarea. Comprende cualquier conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución. Incluye el nivel de dificultad, ambigüedad, propósito planteado, estrategias que se necesitan, atención y esfuerzo.

Contexto. El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia e incongruencia de la actividad metacognitiva, posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva. Son los materiales (el tipo de materiales es fundamental, si son conocidos o no, si son complejos de utilizar o no,...), situación (incluye la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos)

Estrategias. Son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar actividades cognitivas y asegurarse que una meta cognitiva propuesta anteriormente se ha alcanzado. Incluye el conocimiento de

estrategias metacognitivas, además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias.

d. Evaluación de la metacognición

Evaluar la metacognición no es medir cuánto dice o hace un sujeto, sino ayudarlo a tomar conciencia de las estrategias que utiliza durante la ejecución de una tarea. Esto le ayudará a tomar decisiones sobre su comportamiento estratégico atendiendo a las distintas alternativas que se le vayan presentando (Jiménez, 2004, p.64).

De acuerdo a lo citado anteriormente, no se puede evaluar la metacognición de forma directa ya que no es una conducta observable, el problema entonces se traduce en la dificultad intrínseca que existe para operacionalizar la actividad cognitiva, siendo este uno de los grandes problemas con el que se enfrenta la investigación y la praxis profesional.

Con respecto a los métodos y pruebas que existen actualmente para evaluar metacognición, no hay ninguna prueba estandarizada ni una técnica establecida porque hay que tratar siempre de complementarla con otras para extraer la información más verídica posible (Jiménez, 2004, p.64).

Algunos instrumentos para evaluar la metacognición son: informes verbales, entrevista, observación, método de preguntas o cuestionarios de opción múltiple, inventarios y escalas.

e. Beneficios de la metacognición.

Según estudios realizados la metacognición trae beneficios para el desarrollo del aprendizaje, por ejemplo Chadwick (1985, citado en Jiménez,

2004) defiende que si se desarrolla la metacognición de una persona, puede aumentar de manera significativa su capacidad de aprendizaje independiente (p.55). En otras palabras, ayuda a los estudiantes a ser partícipes activos más que pasivos, en sus propias ejecuciones, orienta hacia el análisis de diferencias individuales de cada sujeto, ayudan a los estudiantes a aprender a pensar.

Los conocimientos previos son relacionados con la nueva información a través de procesos internos como lo son los cognitivos y metacognitivos. Los saberes construidos serán asimilados o acomodados a la estructura mental del aprendiz, previa reflexión.

Los estudios demuestran que la metacognición tiene procesos y que pueden ser aplicados a la lectura. Primero precisamos sobre qué se entiende por procesos metacognitivos de comprensión lectora. Estos se refieren a las estrategias que desarrolla el lector para comprender un texto y al control que se ejerce sobre ellas para que la comprensión sea óptima (MED, 2007, p.23). Los procesos metacognitivos son las habilidades mentales que el lector pone en juego al momento de leer. Estos procesos como la planificación, supervisión y evaluación regulan la comprensión lectora. Entonces esto supone primero, que el alumno debe tener conciencia de las habilidades y recursos que se necesita para efectuar una tarea, es decir saber qué hacer; segundo, la capacidad de usar mecanismos que autorregulan y aseguren la conclusión de una tarea con éxito, es decir saber cómo y cuándo hacer.

Para ello la tarea del docente consiste en desarrollar las habilidades metacognitivas de los alumnos. Por ejemplo ¿Cómo evaluar su propia

ejecución cognitiva?, ¿Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un texto determinado?, ¿Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo?, ¿Cómo transferir las estrategias aprendidas a otras situaciones problemáticas (otras áreas o asignaturas)?.

¿Cómo identificar los medios para lograr las metas? La habilidad metacognitiva se basa en un procedimiento interrogatorio introspectivo y/o retrospectivo (analizar sus experiencias pasadas) a fin de seleccionar la estrategia o método de solución de la tarea mientras se enfrenta con ella (MED 2007, p.8).

Estudios recientes indican que hay ciertas estrategias metacognitivas que usan los buenos lectores o lectoras para ser capaces de construir significados de lo que leen. En el análisis de los procesos que utilizan buenos lectores y lectores pobres una de las diferencias fundamentales que ha ido apareciendo es que los primeros son lectores estratégicos y los segundos no (Pinzás, 2003).

Puente (1990) señala los beneficios de la metacognición en el campo educativo:

La importancia de la metacognición no solo se observa en la lectura, sino también se refleja en otras actividades académicas. A mayor desarrollo metacognitivo mayor rendimiento académico. El aumento del nivel de conciencia conlleva dos consecuencias: Transfiere la responsabilidad y el control de los procesos a los alumnos; promueve la autopercepción, efectividad y motivación entre los estudiantes (p.5).

La idea es que los estudiantes puedan incrementar su aprendizaje a medida que aumenta el nivel de conciencia de su pensamiento con respecto a la cultura, la escritura y la resolución de problemas. Una manera de aumentar dicha conciencia es sugerir a los maestros que informen a los alumnos de la eficacia de las estrategias usadas cuando resuelven problemas y discuten con ellos las características cognitivas y motivacionales de su pensamiento.

2.2.3. Metacompreensión Lectora.

a. ¿Qué es la metacompreensión lectora?

La metacompreensión lectora es definida por UNCP. (2013) como “el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito” (p. 96). Por ejemplo un lector experto es consciente que para leer debe utilizar sus conocimientos previos, mayor capacidad de memoria, decodificación automática, velocidad y corrección en la activación de conceptos, hacer inferencias y las habilidades metacognitivas para controlar su lectura.

Para Puente (1994 citado en Jiménez, 2004) la metacompreensión:

...Implica establecer los objetivos de la lectura; aplicar estrategias para lograr esos objetivos, reflexionar sobre el proceso mientras se lleva a cabo, y evaluar el proceso a fin de determinar si se lograron los objetivos y, en caso contrario, tomar las acciones correctivas necesarias. (p.99)

Se puede afirmar que el lector experto debe ser flexible en sus habilidades lectoras. Estas habilidades incluyen el uso de estrategias como hojear y

revisar para extraer la información con el fin de conseguir un propósito específico; lectura rápida; lectura normal; lectura selectiva; lectura analítica o estudio. Los aspectos metacognitivos de estas avanzadas estrategias incluyen el saber que se lee de manera diferente en distintas situaciones, que existen “cosas” que se pueden hacer para memorizar, y que algunos métodos son más apropiados y eficientes que otros en situaciones específicas.

Comprensión y metacomprensión lectora son conceptos estrechamente vinculados en una relación de complementariedad. Comprender un texto es una de las metas de la lectura, para lograrlo, las actividades cognitivas implicadas en el proceso lector deben centrarse en el control de la comprensión o metacomprensión. En la presente investigación tomamos la definición propuesta por Anaya (2005) que considera a la metacomprensión como: “La conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos”.

b. Procesos y variables en la comprensión lectora.

Con respecto a los tres procesos anteriores como la base de la metacognición, algunos autores los concretan para el caso de la metacomprensión lectora utilizando como instrumento de reflexión el uso de autopreguntas.

A continuación se insertan dos tablas donde se pueden apreciar los procesos y las variables por categorías que están incluidos en metacomprensión lectora:

CUADRO 04

Procesos involucrados en la metacomprensión lectora:

CATEGORÍAS		PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
<p>CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>OBJETIVOS DE LA LECTURA</p> <p>PLAN DE ACCIÓN</p>	PLANIFICACIÓN	<p>Al comenzar a leer, te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?</p> <p>¿Qué objetivos te propusiste al leer el material?</p> <p>¿Utilizaste algún plan de acción para realizar la lectura?</p>
<p>APROXIMACIÓN O ALEJAMIENTO DE LA META</p> <p>DETECCIÓN DE ASPECTOS IMPORTANTES</p> <p>DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN</p> <p>CONOCIMIENTO DE LAS CAUSAS DE LAS DIFICULTADES</p> <p>FLEXIBILIDAD EN EL USO DE LAS ESTRATEGIAS</p>	SUPERVISIÓN	<p>¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?</p> <p>¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?</p> <p>¿Cómo determinaste cuáles eran las partes del texto más difíciles de comprender?</p> <p>¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?</p> <p>Cuando te diste cuenta que no estabas comprendiendo adecuadamente el texto, ¿Qué hiciste?</p>
<p>EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS LOGRADOS</p> <p>EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS USADAS</p>	EVALUACIÓN	<p>Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?</p> <p>¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?</p>

Ríos, (1991, citado en MED, 2007)

CUADRO 05

Variables involucradas en la metacomprensión lectora:

CATEGORÍA	PERSONA (Conocimiento que uno tiene de sí mismo y de los demás como lectores)	PREGUNTAS CORRESPONDIENTES
<p>HABILIDADES COMO LECTOR</p> <p>LIMITACIONES COMO LECTOR</p> <p>MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA</p> <p>CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE LECTURA</p> <p>USO Y CONTROL DE ESTRATEGIAS</p>		<p>¿Es posible mejorar la lectura mediante el entrenamiento y la práctica?</p> <p>Cuando un compañero tiene malos hábitos de lectura y limitaciones, ¿qué le recomendarías?</p> <p>Tú crees que los lectores más motivados ¿comprenderán mejor los textos?</p> <p>¿Por qué crees que el proceso de lectura es algo más complejo que el mero reconocimiento de palabras?</p> <p>Cuando estás leyendo y te das cuenta que la estrategia no es adecuada, ¿qué haces?</p>
<p>NIVEL DE DIFICULTAD</p> <p>EXIGENCIAS COGNITIVAS</p> <p>PROPÓSITO PLANTEADO</p>	<p>TAREA (Conocimiento que un lector posee de la naturaleza de la tarea y las exigencias de la misma)</p>	<p>Algunas tareas de lectura son más fáciles que otras ¿Qué hace que éstas sean más difíciles?</p> <p>Ante tareas de lectura difíciles, ¿qué estrategias usas para no fracasar?</p> <p>Cuando tengo claros los propósitos de lectura, ¿es más fácil o difícil orientar la lectura?</p>
<p>DOMINIO DEL TEMA</p> <p>NIVEL DE DIFICULTAD</p> <p>CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA</p> <p>INFLUENCIA DEL CONTEXTO</p> <p>DETECCIÓN DE ANOMALÍAS, CONFUSIONES Y AMBIGÜIDADES</p>	<p>TEXTO (Conocimiento que un lector tiene del texto en cuanto a contenido y estructura)</p>	<p>Si conoces bien el tema de lectura, ¿será más fácil o más difícil comprender su contenido?</p> <p>Algunos textos utilizan palabras difíciles ¿Qué se puede hacer ante esta clase de textos?</p> <p>Antes de iniciar la lectura, ¿te parece importante echar un vistazo para conocer la estructura del texto?</p> <p>¿Cómo has determinado que ciertas pistas del contexto pueden influir en la comprensión de un texto?</p> <p>Si estás leyendo un texto y te encuentras con una palabra que no encaja, ¿cómo resuelves el conflicto?</p>

Puente (2000 citado en Jiménez, 2004)

c. Estrategias metacomprendivas.

Gardner (1987, citado en Jiménez, 2004) define las estrategias lectoras como:

Aquellas actividades, generalmente deliberadas, que utilizan los aprendices activos, muchas veces para remediar los fallos cognitivos que perciben al leer, que facilitan la comprensión lectora y que se pueden enseñar. Las estrategias lectoras pueden y deben ser enseñadas para lograr automatizarlas, y convertirse en habilidades que se empleen de forma espontánea (p.105).

Se entiende que la lectura, además de exigir el funcionamiento de la mente, significa utilizar un conjunto de estrategias, de acciones organizadas que le permiten al lector lograr su objetivo.

Solé (1994, citado en Jiménez, 2004) habla de tres momentos fundamentales o subprocesos que se dan durante el acto de leer: antes, durante y después de leer -que se relacionarán, más adelante, con los procesos metacognitivos en comprensión lectora de planificación, supervisión y evaluación- (p.40).

Meza y Lazarte (citados en Wong, 2011) sostienen:

Las estrategias metacomprendivas se refieren básicamente a las acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de la comprensión, aluden a aspectos como la velocidad con que se lee, el nivel de esfuerzo que despliega, el grado de atención que se presta, la forma de procesamiento que

se hace y las acciones remediales que se aplican ante fallas en la captación e integración de la información (p.28).

Entonces esto supone primero, que el alumno debe tener conciencia de las habilidades y recursos que se necesitan para efectuar una tarea, es decir saber qué hacer; segundo, la capacidad de usar mecanismos que autorregulen y aseguren la conclusión de una tarea con éxito, es decir saber cómo y cuándo hacer.

Para hacer la decodificación o comprensión literal, el análisis y la síntesis, las inferencias y la valoración de la lectura de hecho tiene que hacer uso de sus estructuras cognitivas como es el conocimiento de la lengua misma y del mundo, sus estados emocionales y sus actitudes que son propios del lector. Sin embargo el lector experto hace uso de otros procesos que lo ayudan a comprender la lectura como son los procesos metacognitivos tales como la autorregulación que a su vez comprende tres etapas o categorías: planificación, supervisión y evaluación. Ríos (citado en MED, 2007).

A continuación se tratan las estrategias metacomprendivas de planificación, supervisión y evaluación.

La planificación consiste en que el lector seleccione las estrategias adecuadas con las cuales realizará la lectura. Según Bereiter y Scandamalia (1987, citado en Roa, 2006), estas habilidades se desarrollan en la infancia y adolescencia progresivamente, drásticamente entre los 10 y 14 años. Para planificar el lector debe determinar los objetivos de su lectura ¿Para qué voy a leer?, activar el conocimiento que consiste en revisar la información conocida que puede tener relación con el material de lectura y la

información nueva que éste presenta. ¿Qué sé de este tema?, formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto ¿De qué trata este texto?

Para la supervisión, el lector debe preguntarse sobre su progreso al mismo tiempo que está leyendo la lectura, de esta manera comprueba la efectividad de las estrategias usadas para poder rectificar. Los estudios realizados demuestran que esta habilidad se desarrolla lentamente y es baja en los niños e incluso en los adultos. Supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias: monitoreo (supervisión sobre la marcha). Es el proceso de estar evaluando continuamente cómo de cerca se está de la meta o submeta planeada (Jiménez, 2004).

Solé (1994, citada en Jiménez, 2004) Señala: “Durante la lectura: realizar autopreguntas sobre lo que se va leyendo, aclarar posibles dudas acerca del texto, su estructura, el vocabulario (con ayuda del diccionario), releer partes confusas, etc.” (p.40). Releer, parafrasear párrafos, preguntarse por el tema y la idea principal son estrategias que permiten controlar la comprensión.

Poggioli (1998, citado en Jiménez, 2004), dice que las actividades de supervisión de la comprensión lectora son:

- Establecimiento de los propósitos de la lectura.
- Modificación y ajuste de las estrategias en función de los propósitos.
- Identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal.
- Determinar cómo se relacionan las ideas de texto (conocer su estructura)
- Activación del conocimiento previo.

- Evaluar si existen inconsistencias.
- Detectar si existen fallas en la comprensión.

Collins y Smith, (1982 citado en Jiménez, 2004) nos ofrecen una clasificación de fallas de comprensión y las estrategias a tener en cuenta ante estas fallas:

Fallas para entender una palabra

- Palabras “nuevas”
- Palabras conocidas sin sentido en el contexto.

Fallas para entender una oración

- No se puede encontrar la interpretación.
- Se encuentra sólo una interpretación vaga o abstracta.
- Se encuentran varias interpretaciones posibles (oración ambigua).
- Interpretación en conflicto con el conocimiento previo.

Fallas para entender cómo una oración se relaciona con otra

- Interpretación de una oración en conflicto con otra.
- No se encuentra conexión entre oraciones.
- Se encuentran varias conexiones posibles entre oraciones.

Fallas para entender cómo encaja el texto completo.

- No se entiende algún punto del texto o alguna parte de él.
- No se puede entender por qué incluyen ciertos episodios o secciones.
- No se puede entender las motivaciones de ciertos personajes.

Estrategias a considerar ante las fallas

- Ignorar el fallo y seguir leyendo. Si la palabra o párrafo no es fundamental para comprender.
- Suspender la lectura momentáneamente, para ver la estrategia que debería ser aplicada, ya que el lector considera que el fallo en la comprensión se va a solucionar a continuación. La estructura del texto debería indicarle al lector cuándo es probable que una idea vaya a ser clarificada más tarde.
- Formarse una hipótesis alternativa. El lector intenta averiguar lo que una palabra, fraseo párrafo significan, basándose en el contexto.
- Releer las oraciones. Es útil si el lector percibe alguna contradicción o varias posibles interpretaciones.
- Releer el contexto previo. Si hay alguna contradicción con algún párrafo anterior que se ha leído ya.
- Acudir a una fuente externa. Es la acción más descriptiva pero es la única que se puede utilizar si por ejemplo, aparece varias veces una misma palabra y el lector no puede averiguar su significado.

La evaluación se refiere al balance final tanto del producto como del proceso de la lectura. Se da cuenta si se ha comprendido o no el texto y si las estrategias usadas han sido adecuadas (MED 2007, p.25). Cuando estás evaluando tu plan de acción, te preguntas: ¿Cómo lo hice?; ¿qué podría haber hecho de otra forma?; ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?; ¿necesito volver atrás en la tarea para llenar “espacios blancos” que han quedado en mi comprensión?

Solé (1994, citada en Jiménez, 2004) propone: “después de leer: hacer resúmenes, titular de nuevo, contestar las autopreguntas formuladas en la etapa anterior, realizar mapas conceptuales” (p.40). Para seguir analizando e interpretando el contenido del texto se debe plantear una serie de interrogantes que deberán ser respondidas. Además se diseñar organizadores gráficos que puede ser un diagrama de ideas, mapa conceptual, mapa mental, cuadro comparativo, etc.

Elaborar resúmenes resulta muy interesante ya que es una estrategia metacognitiva que ayuda a controlar o evaluar la comprensión de la lectura por lo tanto debemos utilizarlo en las tareas escolares, pero por supuesto previo entrenamiento primero con la ayuda del docente, luego en pares y finalmente solos.

La actividad de resumir implica un doble proceso, uno de naturaleza cognitivo y otro lingüístico. Exige, por un lado, comprender el texto, lo que implica identificar la relevancia textual, por tanto, para ello se puede aplicar las famosas macrorreglas propuestas por Van Dijk (1977, citado en U.N.C., 2014): supresión, selección, integración y elaboración.

No basta con dar consignas. Las operaciones cognitivas y lingüísticas que subyacen en la tarea de resumir tienen mucha dificultad. Y, quizás, el mejor sistema para que los lectores consigan hacer buenos resúmenes es que cuenten con ciertas habilidades de sistematización de la información.

Para redactar un resumen se puede realizar los siguientes pasos: (MED, 2013, p.60):

- Lectura atenta del texto.
- Subrayado de ideas temáticas. También podemos utilizar macrorreglas, así como el sumillado o la toma de apuntes para identificar lo más relevante del texto.
- Organización de la información según la secuencia del texto original.
- Redacción del resumen.

Los pasos a los que hacemos referencia se utilizan de la siguiente forma:

CUADRO 06

Pasos para la identificación del tema del texto.

ESTRATEGIA PARA IDENTIFICAR EL TEMA	
PROCEDIMIENTO	CONDICIÓN
PREGUNTA: ¿De qué trata el texto?	Respuesta: En todas las oraciones debe haber una referencia al tema.

MED (2013, p 43)

CUADRO 07

Mecanismo de aplicación de las macrorreglas para identificar la idea principal.

MACRORREGLAS COMO ESTRATEGIAS PARA IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL		
ESTRSTEGIA	PROCEDIMIENTO	CONDICIÓN
E. DE SUPRESION	Eliminar toda la información redundante, dejando solamente la oración que constituya el resumen del texto.	Se encuentra en forma explícita en el texto.
E. DE GENERALIZACIÓN	Inferir la proposición más general a partir de un conjunto de oraciones que constituyen su ejemplificación	Hay que elaborarlo.
E. DE CONSTRUCCIÓN	Reemplazar un conjunto de proposiciones por una más general que puede ser derivada como una conclusión lógica o consecuencia de todas ellas.	Se encuentra en forma implícita en el texto

Para su aplicación se debe considerar lo siguiente: Partir del texto en donde el profesor muestra el porqué y el cómo de la aplicación de una determinada estrategia. Luego poner en práctica la aplicación de las estrategias por equipos de trabajo. Finalmente una práctica individual, el alumno tendrá que ser capaz individualmente de resumir un texto de forma autónoma.

Las estrategias de metacompreensión lectora usadas en toda actividad de lectura están divididas en seis tipos (UNCP, 2013)

- **Predicción y verificación.** Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura. (Schmitt, 1988, citado en UNCP, 2013).
- **Revisión a “vuelo de pájaro”** Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, esta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual, permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesan al lector, y con mayor atención e interés.
- **Establecimiento de propósitos y objetivos.** Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Según Solé (2004, citada en UNCP, 20013), considera nueve propósitos: leer para obtener una información precisa, para seguir

instrucciones, obtener una información de carácter general, para aprender, revisar un escrito propio, por placer, comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta, dar cuenta de que se ha comprendido.

Otros autores como Quiroz (2014) indican que es conveniente que el lector reconozca el tono del texto, porque ello permite: identificar los sentimientos del autor frente a un tema y develar los propósitos del autor (p. 26). En los textos escritos igual que en los orales el autor expresa sus ideas de manera particular que puede ser de alegría, tristeza, serenidad, ofuscación, reflexivo, melancólico, crítico, irónico, laudatorio, reivindicativo, evocativo, etc.

- Autopreguntas. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus autopreguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.
- Uso de conocimientos previos (UCP). El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante y debemos activarlo durante el proceso lector. Ayuda al lector a inferir y generar predicciones.
- Resumen y aplicación de estrategias definidas. Resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura.

En conclusión se puede decir que existen muchas propuestas de tipos de estrategias para la lectura, porque en el proceso de la comprensión de cada lector no se dan secuencias rígidas ni específicas. En ese contexto se propone la enseñanza de las estrategias metacomprendivas de planificación, supervisión y evaluación con un objetivo de mejorar la capacidad de análisis, síntesis, interpretación, inferencia y extrapolación de los estudiantes y lograr su competencia comunicativa o comprensión lectora. Lo más relevante consiste en establecer la función de cada una de ellas en el acto lector y que se usen adecuadamente.

Las estrategias metacomprendivas son flexibles, se pueden aplicar de acuerdo con los propósitos y las estructuras o tipologías de los textos que uno lee. Las estrategias que se utiliza son precisamente para la determinación y clarificación de los aspectos sustanciales en el proceso lector, para comprender efectivamente las diferencias entre las ideas principales y las ideas secundarias, el tema, el posible título, los mensajes y las intenciones comunicativas del autor; los cuales pueden ser muy diversos según el interés y los propósitos del lector, según su contexto socio cultural, la actitud favorable o desfavorable, su punto de vista del lector, etc.

d. La enseñanza de la metacomprensión en la escuela.

Los docentes pueden enseñar estrategias de comprensión y metacomprensión lectora a sus alumnos para utilizarlas antes, durante y después de la lectura, la situación está en que antes deben conocer todo lo relacionado con los procesos cognitivos y metacognitivos inmersos en tarea de la lectura.

Los investigadores sugieren que los aprendices deben, primero, ser conscientes de la estructura del texto, además del conocimiento de la tarea y de sus propias características como aprendiz, antes de que puedan estratégicamente controlar el proceso de aprendizaje (Armbruster, Echols & Brown, 1982, citados en Jiménez, 2004). En ese sentido los profesores, más que instruir presentando las estrategias para solucionar los problemas de la lectura, deben comentar y discutir sobre las características cognitivas y motivacionales del pensamiento de una forma directa en el aula. La lectura es un proceso activo por lo tanto debe servir para que se logren aprendices activos e independientes. En ese sentido las estrategias metacognitivas pueden enseñarse con éxito tanto a buenos lectores como a lectores deficientes.

Poggioli (1998, citado en Roa, 2006) a los estudiantes se les debe enseñar a:

- Identificar las características principales de los textos.
- Utilizar estrategias específicas para ir supervisando su comprensión.
- Utilizar estrategias específicas para detectar posibles deficiencias en la comprensión.
- Hacerle consciente de sus habilidades como lector.
- Desarrollar mecanismos que le ayuden a controlar su comprensión y aprendizaje.
- Establecer pautas para evaluar su comprensión.
- Hacerle consciente de la importancia que tiene ser un lector activo.

La enseñanza de la lectura debe orientarse a brindar las estrategias indispensables para que los estudiantes procesen diferente tipo de información y para que desarrollen su juicio crítico. En todos los casos, la lectura será una actividad agradable y placentera, no impuesta, sino que surja como respuesta a la necesidad e interés de los estudiantes.

A continuación se ofrece algunas de las habilidades que deberás obtener para ir desarrollando tu comprensión lectora:

- Al leer un texto, es importante que sea capaz de anticipar lo que se va a tratar en él. Puede ayudar a ello tanto el título como la información previa que se tenga.
- Se deberá formular hipótesis sobre el contenido y el significado de un texto a partir del contexto y la finalidad que se tiene al leerlo.
- Se tendrá que deducir del contexto el significado de las palabras desconocidas.
- Se captará las palabras y la idea principal de un texto y se distinguirá de las secundarias.
- Se aprenderá a ignorar las palabras no relevantes para la comprensión global del texto, y buscar, en un primer momento, la comprensión global.
- Se debe buscar también datos concretos.
- Se utilizará los conocimientos que se posee, la “cultura” personal, para profundizar en la comprensión.
- Se localizará y utilizará fuentes que ayuden a solucionar problemas de comprensión (diccionarios, enciclopedias, bases de datos, internet, etc.).

f. Buenos lectores y estrategias de lectura.

Leer es un proceso activo y constructivo, donde el lector aporta sus conocimientos previos, que van a condicionar y a orientar su interpretación del texto. Por un lado un lector experto llega a tener automatizadas ciertas operaciones mentales que son necesarias para leer comprensivamente y a una cierta velocidad como son: anticipar, reconocer palabras, seleccionar información, inferir, etc. (Jiménez, 2004).

Sánchez (1988, citado en UNCP, 2013) para definir a los sujetos con una capacidad de comprensión pobre aplicó la fórmula de que “han aprendido a leer pero no aprenden leyendo”. Estos lectores tienen problemas para relacionar y ordenar jerárquicamente los elementos constitutivos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de qué hacer para leer correctamente, presentan dificultades para elaborar hipótesis, “Su problema es que no son capaces de automatizar algunas de las acciones implicadas en la lectura y en la comprensión. Y la lectura y la comprensión requieren rapidez”. Se deduce que a lo largo de nuestra vida debemos leer para comprender, que el lector encuentre gusto en lo que lee, lograr que la lectura sea un acto comunicativo, alcanzar a captar el sentido del mensaje.

Valdivia y Coral (s.f.) afirma que existen grandes clases de lectura que la gente pone en acción según sus necesidades: La lectura creadora, usada para leer novelas, cuentos, poemas y la lectura funcional lo usamos para aprender un conocimiento, obtener información, resolver un problema, enterarnos de una noticia. Además señala que la lectura funcional tiene tres propósitos: de entretenimiento, de información y de estudio (p, 16).

Teniendo en cuenta la aseveración anterior, la lectura se convierte en una estrategia de aprendizaje. A través de ella podemos acceder a disfrutar de los escritos que se caracterizan por su belleza o también puede servir como una actividad para aprender algo a partir del texto. En ese sentido la lectura de entretenimiento es la menos exigente y no interesa si el lector se pone a pensar o no sobre lo que lee. En el caso de buscar información importante, la lectura debe ser rápida, solo para encontrar datos que nos interesa. Pero si buscamos aprender un tema a partir de la lectura, se requiere técnicas y estrategias adecuadas como son: mantener la atención, precisar el objetivo y tener el propósito de aprender algo.

Diferencias en las estrategias de comprensión entre lectores competentes e inmaduros, según Sánchez (1988, citado en UNCP, 2013):

Los lectores inmaduros proceden así:

- Estrategia en lista.
- Codificación auditiva.
- Procesamiento lineal.
- Estrategia “suprimir y copiar”.
- Deficiencias en la monitorización de la comprensión y en los procesos autorregulatorios.

Lectores competentes proceden así:

- Estrategia estructural.
- Codificación asimilativa.
- Procesamiento global.
- Uso de macrooperadores.

- Uso flexible y adaptado de las estrategias y los procesos.

Los buenos lectores o lectores competentes son los llamados lectores estratégicos y presentan una serie de características bien definidas, la mayoría de ellas coinciden con las estrategias antes mencionadas (Jiménez, 2004):

- Decodifican rápida y automáticamente.
- Utilizan su conocimiento previo para situar la lectura y darle sentido. Así llegan a adquirir conocimientos nuevos que se integran en los esquemas ya existentes.
- Integran y ordenan con cierta facilidad las proposiciones dentro de cada oración así como entre oraciones distintas, reorganizando la información del texto para hacerla más significativa.
- Supervisan su comprensión mientras leen.
- Corrigen los errores (seleccionando estrategias) que pueden tener mientras avanzan en la lectura, ya que se dan cuenta de ellos.
- Son capaces de sacar la/s idea/s principal/es del texto, identificando los hechos y los detalles más relevantes. Centran su atención en estos aspectos.
- Son capaces de realizar un resumen de la lectura ya que conocen la estructura del texto.
- Son capaces de realizar un resumen de la lectura ya que conocen la estructura del texto.
- Realizan inferencias constantemente, durante la lectura y a su finalización, que les permiten proyectar conclusiones, formular hipótesis

interpretativas, juzgar críticamente así como defender o rechazar puntos de vista.

- Generan preguntas sobre lo que leen, se plantean objetivos, planifican y evalúan.

En conclusión todos los lectores necesitamos aplicar estrategias para la comprensión de lectura. El control y complejidad del uso de las estrategias depende de la edad, experiencia y dificultad de la tarea. Por tanto es fundamental que en la escuela se enseñe el uso de estrategias de lectura con el fin de lograr lectores autónomos y creativos para seguir aprendiendo en otras situaciones nuevas.

g. Evaluación de la metacompreensión.

Jiménez (2004) indica, para evaluar la metacompreensión se utilizan:

- Informes verbales de Paris y Meyer (1978) Los autores hacían preguntas a los niños para evaluar el conocimiento sobre los diversos aspectos de su comprensión. Este método ha sido criticado, pues lo que dicen los niños no es lo que hacen normalmente.
- Preguntas de comprensión una vez finalizado la lectura.
- Técnica Cloze o completación de palabras faltantes en un texto. Con esta prueba se evalúa la habilidad del lector para utilizar de forma eficaz la información contextual.

Puente (1990) comenta sobre los inventarios y escalas para evaluar la metacognición lectora:

... Sin embargo estos inventarios son mucho más limitados cuando se pretende describir la actividad metacognitiva en las

escuelas medias y superiores. Las críticas se han centrado en algunos aspectos de la medida: escalas con un reducido número de ítems, propiedades psicométricas limitadas, criterios de fiabilidad y validez cuestionables, incierta caracterización como constructo (p.8).

No es sencillo evaluar la metacognición, ya que es un proceso interno que realiza el sujeto por lo que hay que poner a los estudiantes en situaciones de autorreflexión sobre sus dificultades de aprendizaje y las necesidades que se les van presentando de recurrir a determinadas estrategias dependiendo de la demanda de la tarea a realizar. Señalar también que los crecientes avances tecnológicos están permitiendo la obtención de datos, por ejemplo el estudio de movimientos oculares nos permite describir algunos de los procesos de forma significativa. Los programas informáticos interactivos permiten controlar el tiempo que emplean los lectores cuando leen una parte del texto. Este método es muy útil porque nos aporta datos: como el de que los lectores emplean más tiempo en leer textos difíciles que otros que son más fáciles.

Puente (1990) menciona los siguientes inventarios:

- Índice of Reading Awareness (IRA) de Jacobs y Paris (1987) destinada a niños de 3º y 5º grados.
- Reading Strategy Use (RSU) de Pereira-Laind y Deane (1997) Utilizado para evaluar a adolescentes.

- MARSÍ (Inventario de Conciencia Metacognitiva de las Estrategias de Lectura) de Mokhtari y Reichard (2002) consta de 30 ítems dirigido a adolescentes y adultos.
- Inventario de 10 ítems de elección múltiple de Miholie (1994).
- Escala de elección múltiple de Schmitt (1990).
- Cuestionario de selección múltiple de 48 preguntas de Peronard, Velázquez, Crespo y Viramonte (2002), dirigido a lectores de 12 años en adelante.

2.2.4. Teorías del aprendizaje.

Para el presente trabajo de investigación se retoman los aportes de David Ausubel, Robert Gagné, pero fundamentalmente las teorías de Piaget y Vigotsky, sobre todo en lo relacionado con los principios de asimilación y acomodación y la reestructuración del esquema del alumno en el proceso de aprendizaje. Se enfatiza el papel de la enseñanza en el desarrollo del conocimiento a través de los principios Vigotskianos de andamiaje y de la zona de desarrollo próximo.

a. Teoría Psicogenética de Jean William Fritz Piaget.

Piaget descubre cuatro estadios en el aprendizaje humano: Sensorio motor, preoperacional, operaciones concretas y periodo de las operaciones formales (Uculcuma 1998, p.30). Lo anterior permite explicar que la inteligencia es una facultad en progreso, desde el nacimiento hasta la madurez. Además que el aprendizaje debe estar relacionado con el periodo de desarrollo del estudiante ya que de otra manera este sería incapaz de aprender. Por tanto el presente trabajo de investigación está centrado en la

etapa de las operaciones formales, porque es precisamente allí donde se encuentran los estudiantes de Tercero y Cuarto Grado de Educación Secundaria donde se llevará a cabo la investigación. En las operaciones formales el estudiante tiene la capacidad de plantear hipótesis, determinar verdades y desechar las falsas, pensar en causas múltiples, usar el pensamiento reversible, abordar los problemas de un modo sistemático, hacer predicciones, explicar estrategias, etc.

Torres (2010) refiere que el principio central de la teoría de Piaget sobre la construcción del conocimiento es: “La adaptación que se produce mediante dos procesos estrictamente relacionados, dependientes y complementarios que son: la asimilación y acomodación” (p.28). Teniendo en cuenta esta idea y con la experiencia en el mismo lugar de los hechos como son las aulas de clase queda claro que los docentes debemos brindar las condiciones necesarias para que el alumno reconstruya sus esquemas cognitivos existentes. En otras palabras, el papel del maestro consiste en facilitar las estrategias necesarias para que puedan construir el significado del texto, es decir que les ayude a descubrir, asimilar y acomodar las conceptualizaciones principales a través de sus interacciones con el ambiente académico.

Torres (2010) manifiesta que es significativo en el aula: “Plantear actividades, preguntas, situaciones problemáticas que generen un conflicto cognitivo (estados de desequilibrio) que motive al alumno a interesarse activamente a lograr aprendizajes previstos” (p.31). En tal sentido la lectura es un material que permite que los estudiantes interactúen en este caso

establezcan un diálogo con las ideas del autor. Sobre el contenido de las lecturas se deben plantear situaciones de análisis, reflexión, confrontación de ideas, aplicaciones reales, etc. las que permitirán un aprendizaje activo para reconstruir su conocimiento.

b. Teoría Socio – Cultural De Lev Semiónovich. Vigotsky.

Baquero (1997) señala: “La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo” (p.148). En la tarea educativa es necesario y oportuno que el docente intervenga, precisamente en aquellas actividades en las que el estudiante no es capaz de realizarlas por sí mismo, pero lógicamente si la intervención es adecuada y permanente puede llegar a solucionar los inconvenientes que se le presenten o puedan presentarse durante el trabajo en el aula permitiendo de esta manera la construcción de la nueva información y lograr la reflexión de la misma. Sin embargo este acompañamiento y control se recomienda que sea gradual, en un inicio un mayor control tratando de que el estudiante se vaya dando cuenta desde un inicio que el proceso de adquisición es complejo.

El alumno tiene que ser consciente de que es auxiliado en la ejecución de la actividad. Aprender a autoevaluarse a través de autopreguntas sobre cómo aprendió o qué estrategia le resultó eficaz, la forma que solucionó casos anteriores que luego el estudiante mismo sea artífice de su propio aprendizaje y de manera autónoma pueda seguir aprendiendo.

Baquero (1997) sostiene: “gran parte de la enseñanza escolar debe ser activa, estratégica, consciente, automotivada y reflexiva” (p.79). Estos principios del aprendizaje son fundamentales, debe conocerlos todo maestro para poder desarrollar sus capacidades, el pensamiento lógico, la creatividad que le permitan solucionar con eficiencia y en forma oportuna sus problemas. Para lograrlo todo ello debe hacerlo en forma dinámica, teniendo en cuenta los conocimientos previos, las zonas múltiples de desarrollo próximo del aula de clase debido a que los estados iniciales de los alumnos no son iguales, las inteligencias múltiples que presentan los discentes, diferentes estilos de aprendizaje, organización de la enseñanza en pequeños grupos para poder interactuar, en fin intereses y realidades diversas desde luego preparándola para la vida y el trabajo.

Torres (2010) sostiene:

Vygotsky llama Zona de desarrollo próximo a la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, es decir lo que puede hacer por sí solo, y el nivel de desarrollo potencial, lo que el niño puede hacer con la ayuda de los demás, una persona adulta, el docente o un compañero más capaz (p. 38).

Entonces es aquí donde debe incidir la formación escolar. La Zona de Desarrollo Próximo es la circunstancia del aprendizaje donde es posible que los estudiantes comprendan la lectura aplicando estrategias metacognitivas enseñadas por el docente y donde los estudiantes trabajen las tareas que este no podría realizar por sí solo, dada la dificultad del nivel.

Este principio permite argumentar que los alumnos podrían desarrollar su intelecto más allá de lo que demuestran al inicio de sus estudios el cual se comprueba durante la experiencia de la presente investigación.

Para ayudarles a llegar a su nivel potencial se aplica una especie de andamiaje (estrategias), fomentando el desarrollo intelectual de los alumnos y actuando como guías en el proceso. El docente apoya dando sugerencias para buscar información dentro de un contexto partiendo de preguntas surgidas del mismo estudiante.

El docente por ejemplo puede apoyar al estudiante a través de conocimientos o estrategias, ejemplos demostrativos, etc. Se requiere confrontar al estudiante con el tema a tratar a través de interrogantes, el docente debe tener en cuenta la interrelación, participación, absolviendo dudas durante la sesión de aprendizaje, de esta manera identificar dificultades para brindarles la ayuda pertinente, ya que el profesor cumple el papel de mediador.

Torres (2010) señala: “El principio Vigotskiano del carácter social del aprendizaje implica que la cultura, el entorno, desempeña un papel determinante en el proceso” (p. 40). Rescatando el planteamiento del eminente psicólogo soviético sobre la teoría sociocultural permite señalar que el ser humano en especial el niño desarrolla sus competencias lingüísticas, de cálculo, artística, etc. de acuerdo al medio social donde se desenvuelve, es decir a mayor interacción mayor aprendizaje. En ese sentido la escuela, la familia, sus compañeros de clase, el docente, el internet, etc. influyen como factores para su desarrollo. En conclusión Vigotsky prioriza

que en el aprendizaje influye el entorno social y de una manera especial el lenguaje, porque el niño aunque tenga predisposición genética; pero si no es aprestado no desarrollaría su aprendizaje.

c. Teoría Del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.

Es una teoría psicológica que se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para él mismo.

Ausubel quiere conseguir que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Entonces desarrolla una propuesta para explicar los procesos internos de la mente en situaciones de aprendizaje la cual se sustenta en lo que él denomina aprendizaje significativo diferente al aprendizaje repetitivo. El aprendizaje significativo es un proceso que consiste en relacionar la nueva información con los conocimientos previos existentes en la estructura cognitiva del sujeto (Torres, 2010, p.33). Este principio nos hace concebir a la lectura como el arte de construir ideas, sentimientos, estados de ánimo y las impresiones sensoriales del escritor, pero también viene a ser la interpretación de los mensajes, significados y estructuras existentes en la escritura.

Con las estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura se vincula y organiza los aprendizajes nuevos en función de los conocimientos previos que posee el alumno. Comprender un texto implica para el alumno dotar de significado a las palabras, frases u oraciones pero sin dejar de lado el bagaje cultural o los conocimientos previos y cómo lo han adquirido (educación formal, no formal) base principal para guiar u orientar hacia la construcción de un aprendizaje significativo.

Ausubel, Novak y Hanesian (1995) refiriéndose al aprendizaje significativo por recepción, señala: “Consiste en la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo” (p.120). El alumno activo procesa información, expresando un aprendizaje organizado debido a que es un proceso complejo el mismo que se reduce a simples asociaciones memorísticas es por ello que desde la concepción ausbeliana se considera que no es posible que todo aprendizaje significativo que ocurre en el aula debe ser por descubrimiento, también se da un aprendizaje por recepción.

El aprendizaje significativo por recepción es importante en la educación porque es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento. Esto se puede notar en los estudiantes puesto que el aprendizaje de las representaciones, conceptos y proposiciones será significativo si se realiza de forma no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) y además que la estructura mental del alumno pueda guardar

relación con el contenido presentado. Durante el desarrollo de las actividades en el aula se lograrán aprendizajes significativos si los estudiantes están constantemente motivados.

En conclusión se debe tener en cuenta que los aprendizajes por recepción y por descubrimiento pueden ser o no ser significativos. Para que estas formas de aprender sean significativos es necesario que los nuevos contenidos sean asimilados de manera sustancial por la estructura cognoscitiva previa. Por tanto la labor del docente debe estar encaminada a lograr con una u otra estrategia que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes. Puesto que el objetivo primordial de todo docente es de lograr estudiantes activos, participativos, autónomos, cooperativos y responsables quienes tengan que depender cada vez menos de lo que el profesor les pueda ofrecer para que entonces puedan pasar a depender más de sus propias capacidades y así aprender a participar de lo que ya sabe, consiguiendo conocer lo que aún ignora, planificando, supervisando y evaluando sus propios procesos de aprendizaje.

2.3. Definición de términos básicos.

Se ha considerado los siguientes términos:

Comprensión lectora. Es un proceso dinámico de construcción de significados que hace el lector al momento de relacionar sus conocimientos previos con la información nueva proporcionada por el texto.

Metacognición. Es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera cómo llevamos a cabo una tarea o una actividad.

Estrategias metacomprendivas. Son las actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar la información relevante que necesitamos obtener.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación.

La aplicación de estrategias metacomprendivas influyen significativamente en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° grado del nivel secundario de la I.E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán, 2014.

3.2. Variables.

3.2.1. Definición conceptual y operacional.

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Variable independiente: Estrategias metacomprendivas.	Son las estrategias que desarrolla el lector para comprender un texto y al control que ejerce sobre ellas para que la comprensión sea óptima. (MED, 2007, p.23).	Puntajes obtenidos a través de la guía de observación durante el desarrollo de las sesiones para evaluar el uso y aplicación de las estrategias metacomprendivas, teniendo en cuenta los indicadores señalados.
Variable dependiente: Comprensión lectora.	La lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. (Pinzás, citada en MED, 2012, p. 13).	Puntajes obtenidos a través del Test de comprensión lectora, con el objetivo de conocer el nivel de comprensión que muestran los estudiantes del 3° grado de secundaria.

3.3. Matriz de operacionalización de variables.

CUADRO 08

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS	PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Determina el propósito de la lectura. ✓ Realiza predicciones y verificaciones. ✓ Identifica procesos cognitivos. ✓ Utiliza conocimientos previos. 	Observación	Guía de observación.
	SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza procesos de lectura. ✓ Hace recapitulación de fragmentos ✓ Realiza parafraseo de párrafos. ✓ Aplica macrorreglas para identificar el tema y la idea principal. ✓ Hace inferencias 		
	EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora resúmenes y organizadores visuales. 		
COMPRESIÓN LECTORA	NIVEL LITERAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica personajes principales y secundarios. ✓ Identifica las ideas principales y secundarias. ✓ Reconoce el tipo de texto y su estructura. ✓ Identifica el escenario. ✓ Establece secuencias 		Pre test
	NIVEL INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Extrae el tema y subtemas. ✓ Establece causas y efectos. ✓ Infiere conclusiones. ✓ Interpreta lo expresado por el autor. ✓ Elabora resúmenes o síntesis. 		Pos test
	NIVEL CRÍTICO-REFLEXIVO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enjuicia las ideas expresadas por el autor. ✓ Valora las decisiones derivadas de la lectura ✓ Relaciona el contenido del texto con la vida real. ✓ Evalúa el comportamiento de los personajes de la lectura. ✓ Argumenta su opinión. 		

3.4. Población y Muestra

La población y muestra de estudio estuvo constituida por los estudiantes del 3° y 4° grado, secciones únicas del nivel secundario cuyo número fue de 66 estudiantes, comprendidos entre los 14 y 16 años de edad y provienen de zona rural, es decir, de comunidades campesinas aledañas al Centro Poblado de Chetilla.

3.5. Unidad de análisis

La unidad de análisis seleccionada fueron cada uno de los estudiantes de 3° y 4° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Aníbal Díaz Bazán” del Centro Poblado de Chetilla, Distrito de Conchán.

3.6. Tipo de investigación

Esta investigación, de acuerdo a su finalidad es de tipo aplicada, puesto que busca mejorar la problemática estudiada, de tal manera que nuestro trabajo de investigación no consiste en solo describir las causas y efectos del problema, sino también solucionarlo.

3.7. Diseño de investigación

Se utilizó el Diseño pre experimental con un solo grupo de estudios, a quienes se les aplicó un Pre – Test y Pos – Test, cuyo esquema es el siguiente:

GE O1 X O2

La interpretación de la simbología es la siguiente:

G= Grupo de estudio

O1= Medición previa de la variable estudiada (Aplicación de Pre – Test)

X= Sesiones de aprendizaje realizadas sobre el desarrollo de estrategias metacomprendivas para elevar el nivel de comprensión lectora.

O2=Nueva medición de la variable comprensión lectora (Aplicación del Post – Test)

3.8. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos.

3.8.1. Técnicas.

En la presente investigación se aplicó las siguientes técnicas:

- ✓ Observación. Es el registro espontáneo y/o sistemático de información, referido a indicadores que evidencian comportamientos o conductas, concernientes a dimensiones que explican determinadas variables u objetos de estudio.

Esta técnica permitió identificar y observar las estrategias metacomprendivas que conocen y utilizan los estudiantes de 3° grado de Educación Secundaria durante el proceso de la comprensión lectora.

3.8.2. Instrumentos.

Para recoger la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- ✓ Guía de observación. Se utilizó para mantener un registro y visualización del conocimiento y aplicación de las estrategias metacomprendivas por parte de los estudiantes.
- ✓ Pre test. Sirvió para identificar el estado inicial de la comprensión lectora que mostraron los estudiantes de 3° y 4° grado de secundaria de la I.E. “Aníbal Díaz Bazán” del Centro Poblado Chetilla, distrito de Conchán, provincia de Chota, región Cajamarca.
- ✓ Pos test. Permite verificar si el Programa de Implementación de Estrategias Metacomprendivas (APENDICE 03), tuvo una influencia

positiva en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos que conforman el grupo de estudios.

Cabe aclarar que tanto en el pre test (APÉNDICE 01) como en el post test (APÉNDICE 02) se utilizaron dos (02) fichas de evaluación (ANEXOS) en las cuales se consideró el rendimiento de los estudiantes en la comprensión lectora.

3.8.3. Procesamiento de datos.

Los datos recolectados fueron procesados utilizando el Programa Excel 2013 y la estadística descriptiva, lo cual permitió organizar y presentar los resultados en cuadros y gráficos, los cuales fueron analizados y discutidos.

3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

El proceso de elaboración de los instrumentos fue planificado y categorizado de acuerdo al nivel del sistema educativo y al grado en que se encuentran los estudiantes en este caso 3° y 4° grado de Educación Secundaria. Se empleó un test a través del cual se midió el nivel de comprensión lectora de los estudiantes como son las habilidades para la identificación de personajes, tipo de texto, comprensión general del texto, aspectos específicos, parafraseo de la idea principal, es decir una prueba que permitió evaluar los tres niveles de la lectura como es nivel literal, inferencial y crítico.

El instrumento fue evaluado para evitar improvisaciones y también que ofrezca la pertinencia de hacer las correcciones de hechos inusitados que se presenten en la investigación.

La validez buscó comprobar con rigor científico, la pertinencia y coherencia de los instrumentos en la medición que se pretende hacer de las variables. La validación de los instrumentos se realizó mediante un juicio de dos (02) expertos, quienes evaluaron la pertinencia de los ítems respecto a los indicadores, dimensiones de las variables y objetivos de la investigación teniendo cuidado que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas de las dimensiones de las variables.

Una vez validados fueron aplicados al grupo de estudio constituido por los estudiantes de 3° y 4° grado de la Institución Educativa “Aníbal Díaz Bazán” del Centro Poblado de Chetilla.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para determinar cómo influye las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes de 3° y 4° grado de la I.E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla - Conchán 2014, los resultados del Pre Test y Pos Test fueron sometidos al análisis estadístico del programa Excel tal como se detalla en los siguientes cuadros y gráficos.

Los cuadros siguientes muestran el rendimiento de los estudiantes tanto en el pre test como en el pos test. Los resultados de la variable comprensión lectora, se han ordenado según sus dimensiones: Nivel Literal, Nivel Inferencial, y Nivel crítico-reflexivo, de acuerdo a los puntos que han obtenido en dicha prueba se ubican en las escalas: Escala “Inicio”, Escala “Progreso”, Escala “Logro Previsto” y Escala “Logro Destacado”

Escala Inicio (de 0 a 10 puntos). El estudiante evidencia dificultades para la comprensión lectora para lo cual necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Escala Progreso (de 11 a 13 puntos). Está en camino de lograr los aprendizajes previstos para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Escala Logro Previsto (de 14 a 17 puntos). Evidencia logro de aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Escala logro Destacado (de 18 a 20 puntos). Demuestra solvencia en todas las actividades de lectura.

4.1. Resultados del Pre test y Pos test, según dimensiones de la comprensión lectora.

4.1.1 Dimensión: Nivel Literal.

CUADRO 09

Puntaje obtenido por los alumnos del 3° y 4° grado en el pre test y pos test correspondiente a la dimensión: Nivel literal.

DIMENSIÓN: NIVEL LITERAL									
ESCALA	INTERVALO	3° GRADO				4° GRADO			
		Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
		Fi	%	fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio	(0-10)	18	52,9	10	29,4	08	25.0	04	12.5
Proceso	(11-13)	11	32,4	15	44,1	13	40.6	15	46.9
Logro Previsto	(14-17)	03	08,8	06	17,6	09	28.1	07	21.9
Logro Destacado	(18-20)	02	05,9	03	08,8	02	06.3	06	18.8
TOTAL		34	100	34	100	32	100	32	100

FUENTE: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

Análisis y discusión.

En el cuadro 09 observamos que en el pre test de comprensión lectora referente a la dimensión literal, un alto porcentaje de estudiantes de 3° grado se ubican en la escala “inicio” 18 (52,9%) y un bajo porcentaje en la escala “logro destacado” 2 (5,9%). Asimismo un gran porcentaje de estudiantes de 4° grado se ubican en la escala “inicio” 8 (25,0%) y un menor porcentaje en la escala “logro destacado” 2 (6,3%). Esto demuestra que la mayoría de los estudiantes se ubican en la escala más baja o sea “inicio”; es decir, presentan dificultades para comprender literalmente los textos.

En el Pos test se aprecia una mejora considerable en la comprensión lectora de los estudiantes con respecto al pre test. El cuadro muestra que existe un alto porcentaje de estudiantes de 3° grado en la escala “proceso” 15 (44,1%) y un porcentaje menor en “logro destacado” 3 (8,8%). De la misma forma apreciamos

un alto porcentaje de estudiantes de 4° grado se ubican en la escala “proceso” 15 (46,9%), y en menor cantidad en “logro destacado 6 (18,8%).

Al cotejar los datos del pre test y pos test se observa un mejoramiento de la comprensión lectora en el nivel literal debido al incremento sustancial en la escala “proceso” (11,7%), en la escala “logro previsto” (8,8%) y en la escala “logro destacado” (3,9%) en los estudiantes de 3° grado. De mismo modo en los estudiantes de 4° grado se observa el progreso en la escala “proceso” (6,3%) y “logro destacado” (122,5%). Este mejoramiento de la comprensión lectora se ha logrado porque se aplicó un programa de estrategias metacomprendivas durante las horas de clase en el área de comunicación guardando relación con lo señalado por Condori (2003), que la utilización de estrategias metacomprendivas durante el proceso de enseñanza aprendizaje ayuda a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

4.1.2. Dimensión: Nivel Inferencial.

CUADRO 10

Puntaje obtenido por los alumnos de 3° y 4° grado en el pre test y pos test correspondiente a la dimensión: Nivel inferencial.

DIMENSIÓN: NIVEL INFERENCIAL									
ESCALA	INTERVALO	3° GRADO				4° GRADO			
		Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	(0-10)	32	94,1	13	38,2	24	75,0	08	25,0
Proceso	(11-13)	02	05,9	17	50,0	07	21,9	15	46,9
Logro Previsto	(14-17)	00	00	04	11,8	01	03,1	09	28,1
Logro Destacado	(18-20)	00	00	00	00	00	00	00	00
TOTAL		34	100	34	100	32	100	32	100

FUENTE: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

Análisis y discusión

Los resultados del pre test presentados en el cuadro 10 determinan que los estudiantes de 3° grado presentan serias dificultades en el nivel inferencial de la comprensión lectora debido a que un altísimo porcentaje de estudiantes están en la primera escala: “inicio” 32 (94,1%) mientras que a las escalas “logro previsto” y “logro destacado” no alcanzan ninguno de los estudiantes. Del mismo modo un alto porcentaje de estudiantes de 4° grado se ubican en la escala “inicio” 24 (75,0%), tampoco alcanzan a la escala “logro destacado” Por lo tanto podemos afirmar que todos los alumnos del 3° y 4° grado de la I.E “Aníbal Díaz Bazán” requieren de un afianzamiento en cuanto a metodología aplicada a la lectura como es el conocimiento y aplicación de procesos cognitivos y meta cognitivos.

En el Pos test se observa un ligero mejoramiento debido a que un mayor porcentaje de estudiantes de 3° grado se ubican en la escala “proceso” 17 (50,0%). Igualmente un mayor porcentaje de estudiantes de 4° grado se ubican en la escala “proceso” 15 (46,9%). Cabe señalar que la escala más baja es “logro destacado” en ambos grados, ningún estudiante alcanzó esta escala, debido a que la comprensión lectora es un proceso que está siempre en desarrollo. En general se mejoró el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en la dimensión inferencial, sin embargo se necesita prolongar el tiempo de utilización de las estrategias metacognitivas durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje ya que existe un alto porcentaje del 50% de estudiantes que aún están en “proceso”, escala aún baja.

Al contrastar los datos del pre test y pos test se evidencia que hay un significativo mejoramiento de la capacidad de comprensión lectora en la dimensión: nivel inferencial de los estudiantes de 3° y 4° grado. En la escala “proceso” hay un aumento de 44,9%, en la escala “logro previsto” de 7,7 % referente a los estudiantes

de 3° grado. De la misma manera en los estudiantes de 4° grado en la escala “proceso” existe un incremento de 25%, en la escala “logro previsto” también de 25%. Estos resultados demuestran la influencia de la aplicación de un programa de estrategias metacomprendivas durante las sesiones de aprendizaje en el área de comunicación tal como lo confirman otros investigadores como Canales (2005), quien indica que en la comprensión lectora entran en juego los procesos cognitivos como la atención, la percepción y la memoria. Asimismo el autor considera procesos léxicos, semánticos y sintácticos. Aunque hoy se conocen otros procesos para la comprensión lectora y son la inferencia, interpretación, organización, abstracción, categorización, el análisis de la coherencia del texto y la construcción de la representación mental del texto que son considerados como imprescindibles para la lectura comprensiva.

4.1.3. Dimensión: Nivel Crítico-reflexivo.

CUADRO 11

Puntaje obtenido por los estudiantes del 3° y 4° grado en el pre test y pos test correspondiente a la dimensión: Nivel crítico-reflexivo.

DIMENSIÓN: NIVEL CRÍTICO-REFLEXIVO									
ESCALA	INTERVALO	3° GRADO				4° GRADO			
		Pre test		Pos test		Pre test		Pos test	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	(0-10)	34	100	15	44,1	32	100	06	18,8
Proceso	(11-13)	00	00	06	17,6	00	00	12	37,5
logro Previsto	(14-17)	00	00	13	38,2	00	00	14	43,8
Logro Destacado	(18-20)	00	00	00	00	00	00	00	00
TOTAL		34	100	34	100	32	100	32	100

FUENTE: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

Análisis y discusión

Los resultados del Pre test del cuadro 11 muestran las falencias que presentan los estudiantes de 3° y 4° grado para comprender los textos en la dimensión: nivel crítico reflexivo debido a que todos los estudiantes del grupo de estudios se ubican en la primera escala, es decir en “inicio” 34 (100%) y 32 (100%) respectivamente.

Los resultados del post test indican que en la dimensión: nivel crítico-reflexivo un mayor porcentaje de estudiantes de 3° grado se ubican en la escala “inicio” 15 (44,1%), también se observa que ningún estudiante alcanza “logro destacado”. Asimismo un mayor porcentaje de estudiantes de 4° grado se ubican en la escala “logro previsto” 14 (43,8%), pero ningún estudiante llega a la escala “logro destacado”

Al comparar los datos del pre test y pos test se verifica que los estudiantes de 3° grado hay un aumento en la escala “proceso” de 17,6% y “logro previsto” de 38,2%. Asimismo en los estudiantes de 4° grado hay un incremento en las escalas: “proceso” de 37,5 %, “logro previsto” de 43,8%. Sin embargo es necesario continuar con el desarrollo de las estrategias para alcanzar la tercera y cuarta escala ya que aún existe un alto porcentaje del 44,1% de estudiantes que se ubican en “inicio” en el caso de 3° grado. Se concluye que se mejoró el nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora, debido a la utilización de las estrategias metacognitivas durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en el aula en concordancia con Ascorra y Crespo (2004), quienes también encuentran similares resultados reafirmando que sí se puede incidir en el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la enseñanza de estrategias metacomprendivas por parte del docente en el aula de clase.

4.2. Resultados globales del Pre test y Pos test.

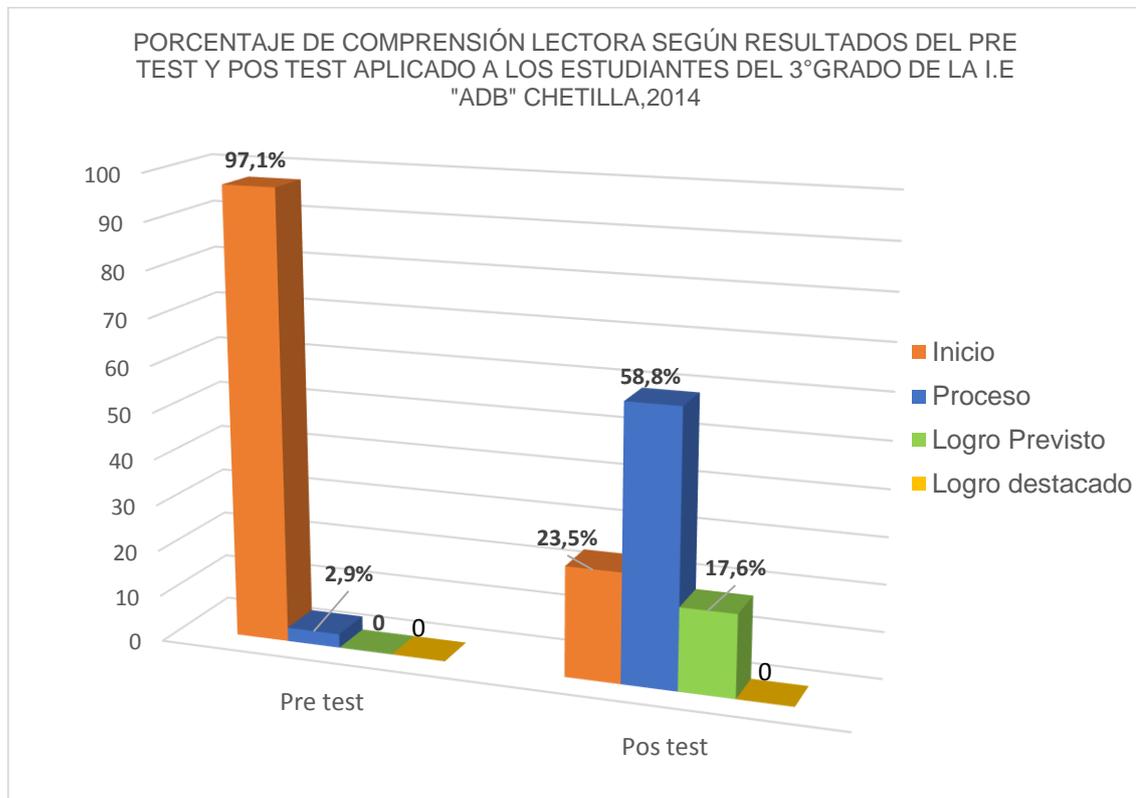
CUADRO 12

Puntaje obtenido por los estudiantes del 3° grado en el pre test y pos test de la variable comprensión lectora.

COMPRENSIÓN LECTORA					
ESCALA	INTERVALO	Pre test		Pos test	
		fi	%	fi	%
Inicio	(0-10)	33	97,1	08	23,5
Proceso	(11-13)	01	02,9	20	58,8
Logro Previsto	(14-17)	00	00	06	17,6
Logro Destacado	(18-20)	00	00	00	00
TOTAL		34	100	34	100

FUENTE: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

GRÁFICO 01



Fuente: Pre test y Pos test aplicado a los estudiantes del grupo de estudio.

Análisis y discusión

En el cuadro 12 y en el gráfico 01, observamos que en el pre test de comprensión lectora, el porcentaje más alto es 33 (97,1%) estudiantes que se ubican en la primera escala “inicio”. A las escalas tres y cuatro no alcanzan ninguno de los estudiantes.

En el pos test, el porcentaje mayor es 20 (58,8%) estudiantes que se ubican en la segunda escala “proceso” y ningún estudiante alcanza la escala de “logro destacado”.

Al comparar los datos del pre test y pos test, presentados en el cuadro 12 y en el gráfico 01, se observa que hay un significativo mejoramiento de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes de 3° grado. Este progreso se debe al efecto del programa de implementación sobre estrategias metacomprendivas aplicado por el docente en el área de comunicación durante 8 sesiones de aprendizaje. El avance se muestra en la escala “proceso” que presenta un incremento de 55,9%. Lo mismo sucede con la escala “logro previsto” donde hay un avance altamente significativo de 17,6%. Los resultados son concordantes con las investigaciones hechas por Peronard y Velásquez (2003), Anaya (2005) y Caicedo (2007), quienes destacan la trascendencia de la aplicación de una metodología adecuada basada en el uso de estrategias metacomprendivas para el mejoramiento de la comprensión lectora.

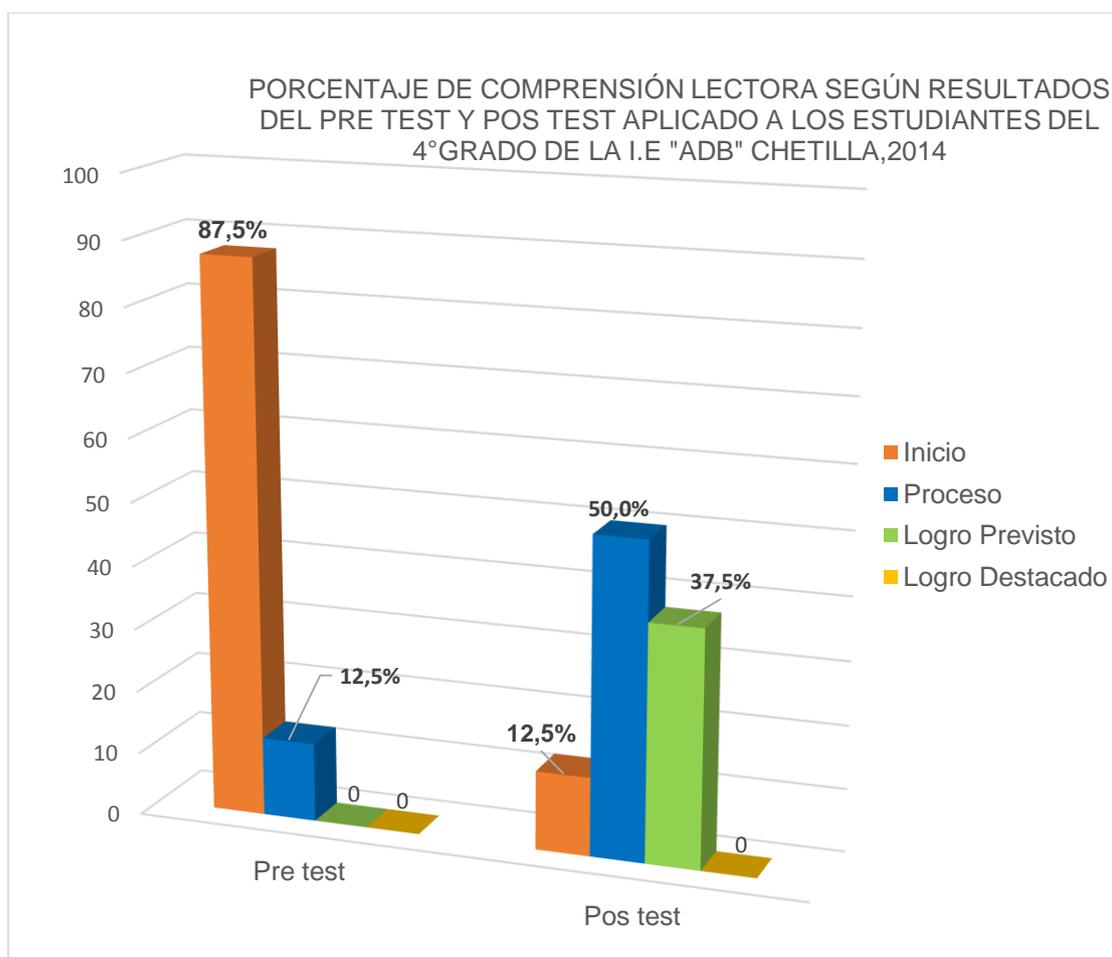
CUADRO 13

Puntaje obtenido por los alumnos del 4° grado en el pre test y pos test de la variable comprensión lectora.

COMPRENSIÓN LECTORA					
ESCALA	INTERVALO	Pre test		Pos test	
		fi	%	fi	%
Inicio	(0-10)	28	87,5	04	12,5
Proceso	(11-13)	04	12,5	16	50
Logro Previsto	(14-17)	00	00	12	37,5
Logro Destacado	(18-20)	00	00	00	00
TOTAL		32	100	32	100

FUENTE: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

GRÁFICO 02



Fuente: Pre test y Pos test aplicado a los estudiantes del grupo de estudio

Análisis y discusión.

En el cuadro 13 y en el gráfico 02, observamos que en el pre test de comprensión lectora, el porcentaje más alto es 28 (87,5%) estudiantes que se ubican en la primera escala “inicio”. A las escalas tres y cuatro no alcanzan ninguno de los estudiantes.

En el pos test, hay dos porcentajes más altos: 16 (50 %) estudiantes que se ubican en la segunda escala “proceso” y 12 (37,5%) estudiantes en “logro previsto”. A la escala “logro destacado” no alcanzan ninguno de los estudiantes.

Al comparar los datos del pre-test y post test, presentados en el cuadro 13 y en el gráfico 02, se observa que hay un significativo mejoramiento en la comprensión lectora. Esto se evidencia en la escala “proceso” que presenta un incremento de 37,5%. Lo mismo sucede con la escala “logro previsto” donde se muestra un avance significativo de 37,5%. Estos resultados demuestran que hay relación entre los programas de implementación y el mejoramiento de la comprensión lectora así como lo señalan otros investigadores como Roa (2006), Marín y Aguirre (2010) quienes destacan precisamente la importancia de los programas de intervención por parte del docente para elevar el nivel de comprensión en los estudiantes.

CUADRO 14

Estadísticos descriptivos de la variable comprensión lectora según resultados del pre test y pos test aplicado a los alumnos del 3° grado de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla- Conchán, 2014.

DIMENSIONES DE LA COMPRESION LECTORA	PRUEBA	NÚM. DE EST.	MEDIA	DIFERENCIA DE PROMEDIO
Nivel literal	Pre test	34	10.1	2.0
	Post test	34	12.1	
Nivel inferencial	Pre test	34	4.5	6.2
	Pos test	34	10.7	
Nivel crítico-reflexivo	Pre test	34	0.9	10.8
	Pos test	34	11.7	
Comprensión lectora	Pre test	34	5.2	6.3
	Pos test	34	11.5	

Fuente: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

Análisis y discusión.

En el cuadro 14 observamos que en el pre test el promedio más alto corresponde a la dimensión: nivel literal (10,1), y el promedio más bajo corresponde a la dimensión: nivel cítrico-reflexivo (0,9) lo que demuestra que los estudiantes de 3° grado de educación secundaria tienen más dificultades en la tercera dimensión o sea en el nivel crítico-reflexivo, mientras que en el nivel literal tienen un mayor dominio.

En el pos test, el promedio más alto corresponde al nivel literal (12,1%) y el más bajo, al nivel inferencial (10,7%) lo que revela que los estudiantes dominan más el nivel literal y aún presentan dificultades en el nivel inferencial.

La comparación de los estadísticos descriptivos presentados en el cuadro 14 indican que la diferencia de promedios alcanzados por los estudiantes del 3° grado es de 2,0 puntos en el nivel literal; 6,2 en el nivel inferencial; 10,8 en el nivel crítico-reflexivo y 6,3 en la variable comprensión lectora. Por lo tanto la utilización de estrategias metacomprendivas han permitido mejorar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes ya que los resultados del Pos test nos muestran un promedio favorable en sus tres dimensiones, es decir, los puntajes son superiores con respecto al Pre test.

El incremento de la comprensión lectora indicado anteriormente se consiguió debido a que las actividades que se propusieron fueron motivadoras, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los discentes, se organizó pequeños grupos de trabajo y también se tuvo en cuenta la zona de desarrollo próximo del aula de clases, lo cual guarda coherencia con lo que afirma Vigotski, (citado por Baquero, 1997), que “La Zona de Desarrollo Próximo” es espacio en el cual el docente puede intervenir con sus estrategias y desarrollar la capacidad de comprensión de los estudiantes más allá de lo que demostraban en un inicio.

Teniendo en cuenta estos datos y en el sustento que dan otras investigaciones, es que consideramos significativo la inclusión en las prácticas pedagógicas la enseñanza de estrategias metacognitivas, generalmente ausente en las propuestas de enseñanza. Nuestra propuesta es generar la creación de espacios donde los educandos aprendan a conocer sus propios recursos cognitivos. Estos recursos o estrategias que utilizan durante la lectura serán autorregulados para establecer claramente cuáles son sus dificultades y posibilitar intervenciones acertadas tal como lo propugna Flavell (1993, citado en MED, 2007), quien refiere que la metacognición es una capacidad fundamental que los docentes debemos desarrollar en los estudiantes.

CUADRO N° 15

Estadísticos descriptivos de la variable comprensión lectora según resultados del Pre test y Pos test aplicado a los alumnos del 4° grado de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla- Conchán, 2014.

DIMENSIONES DE LA COMPRENSION LECTORA	PRUEBA	N°. DE ESTUD.	MEDIA	DIFERENCIA DE PROMEDIO
Nivel literal	Pre test	32	12.0	2,1
	Pos test	32	14.1	
Nivel inferencial	Pre test	32	7.6	4,0
	Pos test	32	11.6	
Nivel crítico-reflexivo	Pre test	32	2.1	10,9
	Pos test	32	13.0	
Comprensión lectora	Pre test	32	7.3	5,6
	Pos test	32	12.9	

FUENTE: Pre test y Pos test de comprensión lectora.

Análisis y discusión.

En el cuadro 15 observamos que en el pre test el promedio más alto corresponde a la dimensión: nivel literal (12,0), y el promedio más bajo corresponde a la dimensión: nivel crítico-reflexivo (2,1) lo que explica que los estudiantes de 4° grado de Educación Secundaria tienen serias dificultades en la tercera dimensión o sea en el nivel crítico-reflexivo, mientras que en el nivel literal tienen un mayor dominio.

En el pos test, el promedio más alto corresponde al nivel literal (14,1%) y el más bajo es el crítico-reflexivo (7,3%) lo que indica que los estudiantes dominan más el nivel literal y aún presentan dificultades en el nivel inferencial y crítico-reflexivo.

La comparación de los estadísticos descriptivos presentados en el cuadro 15 indican que la diferencia de promedios alcanzados por los estudiantes del 4° grado

es de 2,1 puntos en el nivel literal; 4,0 en el nivel inferencial; 10,9 en el nivel crítico-reflexivo y 5,6 en la variable comprensión lectora, determinando que se mejoró la comprensión lectora en sus tres dimensiones de dichos estudiantes porque se aplicó un programa de implementación de estrategias metacomprendivas que son las herramientas imprescindibles para comprender la lectura.

Es necesario comparar y discutir los promedios de la comprensión lectora obtenido por los estudiantes de 3° y 4° grado, donde hay se ha encontrado una diferencia significativa. Los de 3° grado en el pre test obtienen 5,2 de promedio, sin embargo los de 4° grado logran 7,3; mientras que el pos test también hay diferencias, 11,5 y 12,9 respectivamente. Esta diferencia en la mejora de la comprensión lectora se explicaría, además de la influencia de la aplicación de un programa de implementación, también se deba a un factor evolutivo debido a que las edades son diferentes o además porque sus niveles de atención y memoria aumentan con la edad en concordancia con lo señalado por Peronard y Velasquez (2003), que hay una relación directa entre el nivel escolar del estudiante y su desenvolvimiento en las tareas de metacomprensión.

Los docentes en cada una de nuestras instituciones educativas debemos concertar que la comprensión lectora es la clave necesaria para generar en los estudiantes, aprendizajes estratégicos, más eficaces y significativos. Asimismo debemos destacar la importancia de fomentar en los estudiantes la utilización de estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación, que favorecen el control de los procesos de la comprensión, así como lo sostiene Pinzás (2003), que el objetivo es que los alumnos desarrollen una lectura comprensiva que les ayude a ser pensadores autorregulados e independientes.

Finalmente podemos decir que la presente investigación muestra la relación entre el uso de estrategias metacognitivas (planificación, supervisión, evaluación) y la comprensión lectora. Esta confirmación de la hipótesis de trabajo nos permite ver la influencia que tiene en la comprensión lectora y la utilización de estrategias metacognitivas.

CONCLUSIONES

1. La aplicación del programa de estrategias metacomprendivas influyen significativamente en la comprensión lectora debido a que se ejercitó a los estudiantes en el uso de herramientas que permitieron mejorar la comprensión lectora. Se evidencia que antes del estímulo un altísimo porcentaje de estudiantes de 3° y 4° grado se ubican en la escala “inicio”; sin embargo después de la aplicación del programa la mayoría de estudiantes alcanzan escalas superiores: “proceso” y “logro previsto”. Ningún estudiante alcanzó la escala de “logro destacado”, entre otras razones, debido a que la comprensión lectora es un aprendizaje continuo, ya que es un proceso que está siempre en desarrollo y se mejorará con la práctica y la experiencia. También lo confirman los promedios de la comprensión lectora que revelan avances positivos, al comparar el pre test y pos test, se encontró una diferencia en el promedio de 6,3 puntos en 3° grado, y de 5,6 en 4° grado, percibiéndose en general una mejora considerable en la comprensión lectora.
2. El grupo de estudio en el pos test muestra un avance importante en la dimensión: nivel literal de la comprensión lectora, según la comparación del pre test y pos test hay una diferencia en el promedio de 2 puntos en los puntajes de los estudiantes de 3° grado y 2,1 puntos en los de 4° grado. Esto indica que desarrollaron sus capacidades para identificar personajes principales y secundarios, extraer ideas principales, reconocer el tipo de texto y establecer secuencias de los textos que leen. Este logro se debe a la puesta en práctica de estrategias metacomprendivas para la lectura, donde los estudiantes interactúan y reconstruyen sus esquemas cognitivos en un clima saludable guiados por el docente facilitador de estrategias y motivador de la acción.

3. El grupo de estudio en el pos test revela un progreso significativo en la dimensión: nivel inferencial de la comprensión lectora, según la verificación del pre test y pos test existe una diferencia en el promedio de 6,2 puntos en los puntajes de los estudiantes de 3° grado y 4,0 puntos en los de 4° grado. Los resultados aseveran que los estudiantes después de la etapa de implementación en estrategias metacomprendivas han mejorado su comprensión lectora: extrayendo el tema, estableciendo causas y efectos, infiriendo conclusiones, elaborando síntesis o interpretando lo expresado por el autor de los textos que lee.

4. El grupo de estudio en el pos test mejoró sustancialmente en la dimensión: nivel crítico-reflexivo de la comprensión lectora, según la contrastación del pre test y pos test refleja una diferencia en el promedio de 10,8 puntos en los puntajes de los estudiantes de 3° grado y 10,9 en los de 4° grado. Reconociendo que las estrategias metacomprendivas para la lectura permitieron desarrollar en los estudiantes sus destrezas para enjuiciar, evaluar, argumentar y valorar las ideas expresadas por el autor del texto.

SUGERENCIAS

1. Al director y docentes de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” planificar la aplicación de un programa de implementación de estrategias metacomprendivas con la finalidad de mejorar el rendimiento y desarrollo de su capacidad de comprensión lectora de los estudiantes de los diferentes grados.
2. A los especialistas de educación secundaria de la UGEL Chota que promuevan el desarrollo de talleres de capacitación sobre el uso de las estrategias metacomprendivas para que los docentes puedan orientar el desarrollo de la capacidad comprensión lectora de sus estudiantes.
3. A los directores y colegas maestros de todos niveles educativos, utilizar las estrategias metacognitivas para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora hasta alcanzar las escalas superiores.
4. Los maestros del área de comunicación debemos incidir en la práctica de la lectura comprensiva y sea el punto principal del desarrollo de nuestras actividades de aprendizaje.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas. Sétima Edición.
- Anaya, D. (2005). *Efecto del resumen sobre la mejora de la Metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico*. Recuperado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_14.pdf
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2004) *La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprensivo*. *Psicoperspectivas*, vol. III, núm. 1, 2004, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado en: http://www.psiucv.cl/wpcontent/uploads/2004/11/la_indicidencia_del_rol_docente.pdf
- Baquero, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Universidad autónoma de Madrid. Aique editor s.a. Segunda Edición
- Caicedo, L. (2007) *Leer para aprender: aplicación de estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora en alumnos de 4º año básico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa. Recuperado en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/caicedo_1/pdf/caicedo_1.pdf
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Lima. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Post grado, 2004. Recuperado en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/human/cabanillas_ag/cabanillas_ag.htm
- Canales, R. (2005). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Tesis para optar el grado de Doctor. U.N.M.S.M. Facultad de Psicología. Lima – Perú. Recuperado en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a05.pdf
- Condori, L. (2003). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado "b" de la institución educativa 142 pública n° 70 537 del distrito de Cabanillas de la provincia de San Román del Departamento de Puno*. Lima. Perú. Recueperado en: http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1

- Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior. Facultad de Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú. Recuperado en: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/macdowall_re.pdf
- Gonzales, M. (2004). *Pensamiento y Palabra 1*. Primera edición. Editorial San Marcos.
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Recuperado en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>
- Henao, O. (2002). *Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipermedial e impreso*. Infancia y Aprendizaje. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. Recuperado el 23 de octubre del 2014. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~fredondo/projecte/zip/hipertext/hipertext.pdf>
- Jiménez, R. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* Memoria para optar al grado de doctor. Madrid. Recuperado en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Manayay, M. (2007) *Leer y producir textos –aspectos teóricos y aplicativos-* (antología para estudiantes universitarios) serie: Textos Universitarios 1. Lambayeque
- Marín, J. y Aguirre, D. (2010) *Incidencia de una Secuencia Didáctica Desde una Perspectiva Discursiva-Interactiva en la Comprensión Lectora de Textos expositivos de Estudiantes de 9° de Educación Secundaria Básica de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la Ciudad de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación. Tesis de Grado para optar el título de Magister en Educación. Recuperado en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1890/1/37241M337i.pdf>
- Ministerio de Educación. (2007). *Guía para el desarrollo de los Procesos Metacognitivos*. Metrocolor S.A.
- Ministerio de Educación. (2007). *Manual de Animación Lectora*. Metrocolor S.A.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. World Color. Perú. S.A.
- Ministerio de Educación. (2013) *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos VI CICLO. Primer y segundo grados de Educación Secundaria*.

- Pando, E. y Pando, E. (2005). *Comunicación 5*. Educación Secundaria. 1era Edición. Distribuidora Gráfica S.A.
- Peronard, M. y Velásquez, M (2003). *Desarrollo del pensamiento metacognitivo*. En Rev. Signos. Vol. 36. N° 53. Recuperado el 06 de mayo del 2014. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005300006
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Por Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Puente, A. (1990). *Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura*. Fundación de Neuropsicología Clínica. Recuperado el 12 de noviembre del 20014. Recuperado en www.fnc.org.ar/pdfs/puente_4.pdf.
- Quiroz (2014). *Módulo de comprensión lectora 5*. Lima. Primera edición.
- Roa, F. (2006). *Estrategias Metacomprendivas y comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional abierta, Centro Local Mérida*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación Abierta y a Distancia. Mérida, Venezuela. Recuperado en: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t18.pdf>
- Sánchez, C y Maldonado, M. (2008). *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión lectora*. Trabajo de grado para optar el título de Fonoaudiólogo. Universidad, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de rehabilitación y desarrollo humano. Bogotá. Recuperado en: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1231/1020714159.pdf;jsessionid=7BA0439D69BF59190269E99E23D31895?sequence=1>
- Stella, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*. Cali: Escuelas de Ciencias del Lenguaje/ Universidad del Valle. Recuperado en: http://objetos.Univalle.edu.co/fil/Metacognición_lectuaconxtrucción_de_conocimiento.pdf
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura* .Barcelona: Editorial Graó. Recuperado en: <http://terras.edu.ar/jornadas/79/biblio/79La-ensenanza-de-estrategias.pdf>
- Torres, A (2010). *Conocimientos pedagógicos para la práctica y evaluación docente*. Lima. Editorial: Rubiños ediciones
- Uculcuma, Ch. (1998). *Constructivismo*. Perú. Segunda Edición.
- Universidad Nacional de Cajamarca (2014) *Módulo: Estrategias de Lectura y redacción académica*. Escuela de Pos grado. Maestría: Gestión de la Educación.
- Universidad Nacional del Centro del Perú (2013) *Programa de Especialización en Comunicación*. Dirigido a Docentes del Nivel de Educación Secundaria de Educación Básica Regular. 2012 – 2014. III ciclo. Facultad de Educación.

Recuperado en: <https://es.scribd.com/doc/216762542/TEXTO-NO-LITERARIO-MODULO>

Vereau, E., Pantigoso, N. y Valverde, W. (2009) *Comprensión textual*. Mantícora Editores. Lima-Perú.

Valdivia, M. y Coral, K. (s.f.). *Lengua y Vida*. Lima-Perú. Asociación Editorial Bruño

Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Sexta edición. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Barcelona-España.

Wong, F. (2011). *Estrategias de Metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudios universitarios*. Lima - Perú. Recuperado en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a14.pdf

APÉNDICES/ANEXOS

APÉNDICE 01

PRE TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DE 3° Y 4° DE EDUCACIÓN SECUNDARIA -2014.

I.E. "ANÍBAL DÍAZ BAZÁN" CHETILLA

Nombre:..... No. De orden:.....
Grado:..... Fecha:.....

¡Diles que no me maten! (Cuento realista)

Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tenía ganas de nada. Solo de vivir. Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás, como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba.



Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, para más señas: su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.

Primero se aguantó por puro compromiso. Pero después, cuando la sequía, en que vio cómo se le morían uno tras otro sus animales hostigados por el hambre y que su compadre don Lupe seguía negándole la yerba desus potreros, entonces fue cuando se puso a romper la cerca y a arrear la bola de animales flacos hasta las parneras para que se hartaran de comer. Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que él, Juvencio Nava, le volviera a abrir otra vez el agujero. Así, de día se tapaba el agujero y de noche se volvía a abrir, mientras el ganado estaba allí, siempre pegado a la cerca, siempre esperando; aquel ganado suyo que antes nomás se vivía oliendo el pasto sin poder probarlo.

Y él y don Lupe alegaban y volvían a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo. Hasta que una vez don Lupe le dijo:

- Mira. Juvencio, otro animal más que metas al potrero y te lo mato.

Y él contestó:

- Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su acomodo. Ellos son inocentes. Ahí se lo haiga si me los mata.

Y me mató un novillo

Esto pasó hace treinta y cinco años, por marzo, porque ya en abril andaba yo en el monte, corriendo del exhorto. No me valieron ni las diez vacas que le di al juez, ni el embargo de mi casa para pagarle la salida de la cárcel. Todavía después, se pagaron con lo que quedaba nomás por no perseguirme, aunque de todos modos me perseguían. Por eso me vine a vivir junto con mi hijo a este otro terrenito que yo tenía y que se nombra Palo de Venado.

Y ahora habían ido por él, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tema la gente; creyendo que al menos sus últimos días los pasaría tranquilos. "Al menos esto -pensó- conseguiré con estar viejo. Me dejarán en paz".

Caminó entre aquellos hombres en silencio, con los brazos caídos. La madrugada era oscura, sin estrellas. El viento soplaba despacio, se llevaba la tierra seca y traía más, llena de ese olor como de orines que tiene el polvo de los caminos.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: "Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos", iba a decirles, pero se quedaba callado. "Más adelante los diré", pensaba. Y solo los veía. Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; solo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando se puso a hablar, no supo si lo habían oído. Dijo:

- Yo nunca le he hecho daño a nadie -eso dijo. Pero nada cambió. Ninguno de los bultos pareció darse cuenta. Las caras no se volvieron a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos.

- Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. El, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero solo salió la voz:

- ¿Cuál hombre? -preguntaron.

- El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos n

- Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

- Que dízque si conociste a Guadalupe Terreros.

- ¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono:

Ya sé que murió -dijo. Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos:

- Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué, me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros, eso pasó.

Desde acá, desde fuera, se oyó bien claro cuánto dijo. Después ordenó:

- ¡Llévenselo y amárrenlo un rato, para que padezca, y luego fusílenlo!

- ¡Mírame, coronel! -pidió él-. Ya no valgo nada. No tardaré en morirme solito. ¡No me mates...!

- ¡Llévenselo! -volvió a decir la voz de adentro.

- Ya he pagado, coronel. He pagado muchas veces. Todo me lo quitaron. Me castigaron de muchos modos. Me he pasado cosa de cuarenta años escondido como unapestado, siempre con el palpito de que en cualquier rato me matarían.

No merezco morir así, coronel. Déjame que, al menos, el Señor me perdone. ¡No me mates! ¡Diles que no me maten!

En seguida la voz de allá adentro dijo:

- Amárrenlo y denle algo de beber hasta que se emborrache para que no le duelan los tiros.

Ahora, por fin, se había apaciguado. Estaba allí arrinconado al pie del horcón. Había venido su hijo Justino y su hijo Justino se había ido y había vuelto y ahora otra vez venía.

Lo echó encima del burro. Lo apretó bien apretado al aparejo para que no se fuese a caer por el camino. Le metió su cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión. Y luego se fueron.

- Tu nuera y los nietos te extrañarán -iba diciéndole-. Te mirarán a la cara y creerán que no eres tú. Se les afigurará que te ha comido el coyote cuando te vean con esa cara tan llena de boquetes por tanto tiro de gracia como te dieron.

Juan Rulfo, *El llano en llamas*.

Responde las preguntas de acuerdo a la lectura

Nivel literal

1. Identifica la relación correcta.
 - a) Don Lupe era dueño de Palo de Venado.
 - b) Justino era hijo don Lupe.
 - c) El coronel había sido amigo de don Lupe.
 - d) El coronel era hijo de don Lupe.
2. Ordena cronológicamente los siguientes hechos que aparecen en el texto
 - () El hombre de Palo de Venado quería decirles a sus captores que era inocente.
 - () Justino cargó al hombre de Palo de Venado en el burro.
 - () El hombre de Palo de Venado mató a don Lupe.
 - () Unos hombres llevaron al hombre de Palo de Venado ante el cora
 - () Acribillaron al hombre de Palo de Venado.
3. ¿Por qué el hombre atado en el horcón había matado a don Lupe?
 - a. Don Lupe se había burlado de su ganado.
 - b. Don Lupe se había burlado de él delante de su hijo en Palo de Venado.
 - c. Don Lupe le negó a Juvencio el pasto para sus animales.
 - d. Don Lupe sentía envidia de los animales de Juvencio.
4. Identifica el ambiente en el que se desarrolla los hechos del cuento.
 - a) La vida de la ciudad.
 - b) La selva.
 - c) La vida rural.
 - d) La costa.

APÉNDICE 02

POST TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DE 3° Y 4° DE EDUCACIÓN SECUNDARIA - 2014 I.E. "ANÍBAL DÍAZ BAZÁN" CHETILLA

Nombre:.....

No. De orden:.....

Grado:.....

Fecha:.....

EL SUEÑO DEL PONGO

(Cuento popular)

Un hombrecito se encaminó a la casa hacienda de su patrón. Como era siervo, iba a cumplir el turno de pongo, de sirviente en la gran residencia. Era pequeño, de cuerpo miserable, de ánimo débil, todo lamentable; sus ropas, viejas.

El gran señor, patrón de la hacienda, no pudo contener la risa cuando el hombrecito lo saludó en el corredor de la residencia.

-¿Eres gente u otra cosa? -le preguntó delante de todos los hombres y mujeres que estaban de servicio.

Humillándose, el pongo no contestó. Atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie.

-¡A ver! -dijo el patrón-, por lo menos sabrá lavar ollas, siquiera podrá manejar la escoba, con esas manos que parece que no son nada. ¡Llévate esta inmundicia! -ordenó al mandón de la hacienda.

Arrodillándose, el pongo le besó las manos al patrón y, todo agachado, siguió al mandón hasta la cocina.

El hombrecito tenía el cuerpo pequeño; sus fuerzas eran, sin embargo, como las de un hombre común. Todo cuanto le ordenaban hacer lo hacía bien. Pero había un poco de espanto en su rostro; algunos siervos se reían de verlo así, otros lo compadecían. "Huérfano de huérfanos; hijo del viento, de la luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza", había dicho la mestiza cocinera, viéndolo.

El hombrecito no hablaba con nadie; trabajaba callado; comía en silencio. Todo cuanto le ordenaban, cumplía. "Sí, papacho; sí, mamacita", era cuanto solía decir.

Quizá a causa de tener una cierta expresión de espanto, y ropa tan haraposa y acaso, también, porque no quería hablar, el patrón sintió un especial desprecio por el hombrecito. Al anochecer, cuando los siervos se reunían para rezar el Ave María, en el corredor de la casa-hacienda, a esa hora, el patrón martirizaba siempre al pongo delante de toda la servidumbre; lo sacudía como a un trozo de pellejo.

Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara.

-Creo que eres perro. ¡Ladra! -le decía. El hombrecito no podía ladrar.

-Ponte en cuatro patas -le ordenaba entonces.

El pongo obedecía, y daba unos pasos en cuatro pies.

-Trota de costado, como perro -seguía ordenándole el hacendado.

El hombrecito sabía correr imitando a los perros pequeños de la puna. El patrón reía de muy buena gana; la risa le sacudía el cuerpo.

-¡Regresa! -le gritaba cuando el sirviente alcanzaba trotando el extremo del gran corredor. El pongo volvía, de costadito. Llegaba fatigado.

Algunos de sus semejantes, siervos, rezaban, mientras tanto, el Ave María, despacio, como viento interior en el corazón.

-¡Alza las orejas ahora, vizcacha! ¡Vizcacha eres! -mandaba el señor al cansado hombrecito-. Siéntate en dos patas; empalma las manos.

Como si en el vientre de su madre hubiera sufrido la influencia modelante de alguna vizcacha, el pongo imitaba exactamente la figura de uno de esos animalitos, cuando permanecen quietos, como orando sobre las rocas. Pero no podía alzar las orejas.

Golpeándolo con la bota, sin patearlo fuerte, el patrón derribaba al hombrecito sobre el piso de ladrillo del corredor.

-Recemos el Padrenuestro -decía luego el patrón a sus indios, que esperaban en fila. El pongo se levantaba a pocos, y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie.

En el oscurecer, los siervos bajaban del corredor al patio y se dirigían al caserío de la hacienda. -¡Vete, pancha! -solía ordenar, después, el patrón al pongo.

Y así, todos los días, el patrón hacía revolcarse a su nuevo pongo, delante de la servidumbre. Lo obligaba a reírse, a fingir llanto. Lo entregó a la mofa de sus iguales, los colonos.

Pero... una tarde, a la hora del Ave María, cuando el corredor estaba colmado de toda la gente de la hacienda, cuando el patrón empezó a mirar al pongo con sus densos ojos, ese, ese hombrecito, habló muy claramente. Su rostro seguía como un poco espantado.

-Gran señor, dame tu licencia; padrecito mío, quiero hablarte -dijo.

El patrón no oyó lo que oía.

-¿Qué? ¿Tú eres quien ha hablado u otro? -preguntó.

- Tú licencia, padrecito, para hablarte. Es a ti a quien quiero hablarte -repitió el pongo. -Habla... si puedes -contestó el hacendado.

-Padre mío, señor mío, corazón mío -empezó a hablar el hombrecito-. Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos; juntos habíamos muerto.

-¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio -le dijo el gran patrón.

-Como éramos hombres muertos, señor mío, aparecimos desnudos, los dos juntos: desnudos ante nuestro Gran Padre San Francisco.

- ¿Y después? ¡Habla! -ordenó el patrón, entre enojado e inquieto por la curiosidad.

-Viéndonos muertos, desnudos, juntos, nuestro gran Padre San Francisco nos examinó con sus ojos que alcanzan y miden no sabemos hasta qué distancia. A ti y a mí nos examinaba, pesando, creo, el corazón de cada uno y lo que éramos y lo que somos. Como hombre rico y grande, tú enfrentabas esos ojos, padre mío.

-¿Y tú?

-No puedo saber cómo estuve, gran señor. Yo no puedo saber lo que valgo. -Bueno. Sigue contando.

-Entonces, después, nuestro Padre dijo con su boca: "De todos los ángeles, el más hermoso, que venga. A ese incomparable que lo acompañe otro ángel pequeño, que sea también el más hermoso. Que el ángel pequeño traiga una copa de oro, y la copa de oro llena de miel de chancaca más transparente".

-¿Y entonces? -preguntó el patrón.

Los indios siervos oían, oían al pongo, con atención sin cuenta, pero temerosos.

-Dueño mío; apenas nuestro gran Padre San Francisco dio la orden, apareció un ángel, brillando, alto como el sol; vino hasta llegar delante de nuestro Padre, caminando despacio.

Detrás del ángel mayor marchaba otro pequeño, bello, de luz suave como el resplandor de las flores. Traía en las manos una copa de oro.

-¿Y entonces? -repitió el patrón.

-Ángel mayor: cubre a este caballero con la miel que está en la copa de oro; que tus manos sean como plumas cuando pasen sobre el cuerpo del hombre -diciendo, ordenó nuestro gran Padre. Y así el ángel excelso, levantando la miel con sus manos, enlució tu cuerpecito, todo, desde la cabeza hasta las uñas de los pies. Y te erguiste, solo; en el resplandor del cielo la luz de tu cuerpo sobresalía, como si estuviera hecho de oro, transparente.

-Así tema que ser -dijo el patrón, y luego preguntó-. ¿Y a ti? -Cuando tú brillabas en el cielo, nuestro gran Padre San Francisco volvió a ordenar "Que de todos los ángeles del cielo venga el de menos valer, el más ordinario. Que ese ángel traiga en un tarro de gasolina excremento humano".

-¿Y entonces?

- Un ángel que ya no valía, viejo de patas escamosas, al que no le alcanzaban las fuerzas para mantener las alas en su sitio, llegó ante nuestro gran Padre: llegó bien cansado, con las alas chorreadas, trayendo en las manos un tarro grande. "Oye, viejo -ordenó nuestro gran Padre a ese pobre ángel-, embadurna el cuerpo de este hombrecito con el excremento que hay en esa lata que has traído; todo el cuerpo, de cualquier manera; cúbrelo como puedas. ¡Rápido!". Entonces con sus manos nudosas, el ángel viejo, sacando el excremento de la lata, me cubrió, desigual, el cuerpo, así como se echa barro en la pared de una casa ordinaria, sin cuidado. Y aparecí avergonzado, en la luz del cielo, apestando.

-Así mismo tema que ser -afirmó el patrón-. ¡Continúa! ¿O todo concluye allí?

-No. padrecito mío. señor mío. Cuando nuevamente, aunque ya de otro modo, nos vimos juntos, los dos, ante nuestro gran Padre San Francisco, él volvió a mirarnos, también nuevamente, ya a ti, ya a mí, largo rato. Con sus ojos que colmaban el cielo, no sé hasta qué honduras nos alcanzó, juntando la noche con el día, el olvido con la memoria. Y luego dijo: "Todo cuanto los ángeles debían hacer con ustedes ya está hecho. ¡Ahora lámense el uno al otro! Despacio, por

d. Sus ojos y su corazón están llenos de tristeza.

8. ¿Qué sentimientos transmiten las expresiones y acciones del patrón contra el pongo?

a) Indiferencia e incomprensión. b) Resentimiento

c) Resentimiento y envidia. d) Intolerancia y

9. Señala tres razones por las que crees que el pongo no nacía nada contra el patrón.

- a.....
- b.....
- c..... 1

10. ¿Por qué el patrón humillaba al pongo? Sustenta tu interpretación.

.....

Nivel crítico reflexivo.

11. ¿Qué opinas de la actitud del patrón con el pongo?

.....

12. ¿Qué opinas del final del sueño del pongo? Sustenta tu respuesta.

.....

13. ¿Crees que hay personas como el pongo en la actualidad? Fundamenta tu respuesta.

.....

14. ¿Qué te pareció el cuento?

.....

15. ¿Cuál crees que será la intención del autor en este cuento? Fundamenta tu respuesta.

.....

APÉNDICE 03

PROGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.

La implementación se realizó a través de un programa donde los estudiantes logren construir su aprendizaje partiendo de contenidos significativos y de la ejercitación de sus propios procesos cognitivos. Consiste en que las estrategias metacomprendivas de lectura sean aplicadas detalladamente y que estas sean autorreguladas de acuerdo a las tareas que se le presente.

El programa se desarrolló en el área de comunicación, se inició después de haber diagnosticado el nivel de comprensión lectora de los estudiantes mediante un pre test. Los contenidos se seleccionaron de acuerdo a las dificultades observadas en la etapa diagnóstica.

El programa comprende de 8 sesiones de aprendizaje, implementadas durante dos veces por semana. Las sesiones fueron de 90 minutos cada una y se iniciaron en el mes de julio.

En la primera sesión se hizo un compromiso con todos los estudiantes, el cual fue mejorar su nivel de comprensión lectora, es decir “ser mejores lectores”. Para ello recibirán un programa exclusivo de enseñanza de estrategias metacomprendivas de lectura.

En cada sesión, de la uno a ocho, se tuvo en cuenta lo siguiente:

1. Motivación y diálogo sobre el propósito de la sesión. Se presenta lecturas pequeñas para motivar, también las estrategias que serán estudiadas y los pasos a seguir. En caso de necesario se presentará la información teórica en forma sintética referida a las estrategias a trabajar.

2. Lectura del texto y aplicación de estrategias:

a. Planificación.

Planificar la actividad antes de leer implica:

- La observación del título, subtítulos, imágenes, gráficas, tablas, diagramas, notas introductorias, y resúmenes.
- Hacer una lectura panorámica del texto. Aquí el alumno se hace autopreguntas:
 - ¿Para qué voy a leer? (buscar el propósito de la lectura)
 - ¿Qué sé sobre el tema sólo leyendo el título? (activación de los conocimientos previos)
 - ¿Con todo lo que sé hasta ahora puedo predecir el contenido? (formular hipótesis)
 - ¿Qué proceso cognitivo voy a utilizar?

b. Supervisión.

La supervisión se refiere a la conciencia que el sujeto tiene sobre su comprensión y la realización de la tarea. Preguntas (autopreguntas) claves de la supervisión:

- ¿Es un tema que ya lo conozco o es desconocido?
- ¿Estoy relacionando lo que sé con las ideas del autor?
- ¿Qué hiciste para saber si estabas logrando los objetivos? (aproximación o alejamiento de la meta.)
- ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos importantes de la lectura? (detección de aspectos importantes)
- ¿Cómo determinas cuáles son las partes más difíciles de comprender? (Conocimiento de las Causas de las dificultades)
- ¿Cuándo te diste cuenta de que no estabas comprendiendo: ¿Qué hiciste (flexibilidad en el uso de la estrategia)

Durante la lectura del texto el alumno subraya las palabras desconocidas, verifica mientras lee sus hipótesis o predicciones acerca del contenido de la lectura. Se autopregunta si está entendiendo lo que lee, para comprobar hace recapitulaciones por cada párrafo. Si encuentra dificultades, hace una relectura, se formula preguntas del contenido de la lectura mientras lee.

En el caso de ser un texto más amplio se debe proceder de la siguiente manera:

- Leer el texto, subrayando ideas fundamentales.
- Hacer anotaciones al margen de los párrafos que se quieren destacar. Pueden ser preguntas, hipótesis o conclusiones del lector.
- Luego, como acciones de segundo nivel, hará lo siguiente: Leer sólo lo subrayado para verificar la coherencia y el sentido del texto. En el caso que encuentre dificultad para entender alguna oración, se recomienda leerla en el orden lógico de nuestra lengua: Sujeto, verbo, objetos (directo, indirecto) y complemento.

c. Evaluación.

Después de la lectura el alumno se pregunta si entendió lo que estaba leyendo y resume lo leído con sus propias palabras, escribe un resumen teniendo en cuenta la superestructura, microestructura y macroestructura. Responde las preguntas que hizo en la etapa de la planificación y verifica sus predicciones o hipótesis

Los resúmenes serán verdaderos «bancos» de lectura crítica y creativa, pues en ellos, teniendo como base lo comprendido respecto a lo postulado por el autor del texto, el lector agudo desarrollará sus inferencias, extrapolaciones y conclusiones como forma explícita de su enfoque crítico constructivo y creativo.

Elaborar un procesador de información u organizador visual, el que mejor se ajuste al tipo de texto. Este puede ser esquema de llaves, esquema numérico, diagrama de flujo, mapa conceptual, mapa semántico, mapa mental, línea del tiempo, cruz categorial, cuadro comparativo, etc.

- d. Transferencia.** Es la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes y se evidencia a través de la habilidad y la autonomía que demuestran para aplicar lo aprendido.

e. Contenidos.

Los contenidos o temas a desarrollar son: las estrategias metacomprendivas, superestructura o tipos de textos (narrativos, informativos, expositivos y argumentativos), macroestructura, como: progresión narrativa, progresión temática, macrorreglas, estructuras complejas y microestructura como: mecanismos de cohesión (repetición de palabras, la sustitución mediante expresiones equivalentes, la supresión de elementos y los conectores).

La Metodología y evaluación del programa de implementación de estrategias metacomprendivas para la comprensión lectora estuvo basada en la búsqueda de la participación activa de los estudiantes. La aplicación del proceso enseñado se llevó a cabo con la colaboración del profesor para que el estudiante se dirija hacia la autorregulación. La ayuda que ofreció el docente fue disminuyendo paulatinamente.

Se propició el trabajo individual a la hora de la aplicación de las estrategias para generar mayor responsabilidad en el estudiante. También se propuso actividades cooperativas para buscar la confrontación de puntos de vista alternativos, además se les exigió a los participantes explicitar sus procesos de pensamiento para articularlos con los de los demás.

La evaluación se realizó con la aplicación de los instrumentos del inventario sobre el uso de estrategias metacomprendivas antes y después del programa.

A continuación se presentan las sesiones de aprendizaje desarrolladas durante la implementación:

SESIÓN DE APRENDIZAJE 01

I. DATOS INFORMATIVOS

1. DRE	: Cajamarca.
2. UGEL	: Chota.
3. Institución Educativa	: “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla.
4. Área	: Comunicación.
5. Grado y sección	: Tercero y cuarto / Única.
6. Directora	: Magaly del Rocío Mires Toro.
7. Profesor de aula	: Willam Wilmer Dávila Díaz.
8. Tema	: Aplicación de estrategias metacognitivas en un texto narrativo.
9. Duración	: 90’.
10. Fecha	: 01 de julio del 2014.
11. Hora	: 8.00 – 9.30 am

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
<p>✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.</p>	<p>✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos.</p> <p>✓ Identifica la información del texto según el propósito.</p> <p>✓ Reorganiza la información del texto informativo.</p> <p>✓ Infiere el significado del texto.</p> <p>✓ Reflexiona sobre el contenido, forma y contexto del texto</p>	<p>Lectura: “El profesor suplente”</p> <p>El texto narrativo:</p> <p>✓ Clases.</p> <p>✓ Secuencias narrativas.</p> <p>✓ Predecir el tema</p> <p>✓ Propósitos de lectura</p> <p>✓ Procesos de lectura.</p> <p>✓ Tono</p>	<p>✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto narrativo.</p> <p>✦ Localiza información relevante en el texto narrativo.</p> <p>✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.</p> <p>✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.</p> <p>✦ Deduce el tema central y la idea principal.</p> <p>✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.</p>
ACTITUD ANTE EL ÁREA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. ▪ Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASE	EVENTOS Y ACTIVIDADES	RECUR. DIDÁCT.	TIEMPO
Inicio	<p>1. Motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente pide la participación de un estudiante para dar lectura a un cuento: “El espejo chino” (Anónimo). Luego realiza algunos comentarios entorno al texto leído. Muestra la secuencia de los hechos del texto en diapositivas. <p>2. Recuperación de saberes previos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente a través de la técnica lluvia de ideas, promueve la participación de todos los estudiantes ¿A qué tipo pertenece el texto leído? ¿Cuáles son las partes del texto narrativo? ¿Qué es la secuencia de hechos o progresión narrativa? ¿Cuáles son las estrategias para comprender textos? ¿Qué es la metacognición? <p>3. Generación de conflicto cognitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de estrategias metacognitivas existen? ¿Cuál es la estructura del texto narrativo? <p>4. Declaración del aprendizaje esperado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente comunica a los estudiantes que el propósito de la sesión es analizar un cuento: “El profesor suplente” aplicando estrategias metacognitivas. 	<p>Diapositivas</p> <p>Copias de texto</p>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>
Proceso	<p>5. construcción del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes, en un primer momento, leen de manera silenciosa el cuento “El profesor suplente”; en un segundo momento, leen el cuento en voz alta, de manera alternada. ✓ Previo al proceso de lectura los estudiantes planifican: El propósito: identificar el personaje, los hechos o secuencias, y hacer algunas deducciones o inferencias. Predicen el tipo de texto y el tema. Identifican el proceso cognitivo que se va a trabajar: organización de la información. Conocimiento previo: ¿Qué sé del autor de este cuento? ¿Qué significa la palabra vocación? ¿Ya sabes la profesión que estudiarás? ¿Qué profesiones te parecen mejor consideradas? ✓ Durante la lectura los estudiantes supervisan su comprensión: Subrayan los hechos o acciones, parafrasean los párrafos, releen las partes que no entendieron. ✓ Después del proceso lector los alumnos se evalúan su proceso lector: ¿Qué estrategias utilicé? ¿Identifiqué la estructura de la narración? ¿Hice el parafraseo de cada párrafo?, ¿Puedo elaborar un resumen del cuento leído? <p>6. Aplicación de lo aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes elaboran comentario crítico personal acerca del cuento el profesor suplente. 	<p>libros</p> <p>diccionarios</p>	<p>45 minutos</p>
Salida	<p>7. Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes resuelven una práctica calificada. <p>8. Reflexión del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido, para ello el docente plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué aprendieron? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué debemos mejorar? 	<p>Recur. verbal</p>	<p>30 minutos</p>

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto narrativo.✦ Localiza información relevante en el texto narrativo.✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce el tema central y la idea principal.✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.	Ficha de evaluación
Actitud		
✓ Actitud ante el área.	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje per. Respeto a las normas de convivencia	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2009). *Módulo de comprensión lectora 3*. Lima.
- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2011). *Módulo de comprensión lectora 4* Lima.
- ❖ Vereau, E., Pantigoso, N. & Valverde, W. (2009) *Comprensión textual*. Mantícora Editores. Printed in Perú.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 02

I. DATOS INFORMATIVOS:

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. DRE | : Cajamarca. |
| 2. UGEL | : Chota. |
| 3. Institución Educativa | : “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla. |
| 4. Área | : Comunicación. |
| 5. Grado y sección | : Tercero y cuarto / Única. |
| 6. Directora | : Magaly del Rocío Mires Toro. |
| 7. Profesor de aula | : Willam Wilmer Dávila Díaz. |
| 8. Tema | : Aplicación de estrategias metacognitivas a un texto narrativo. |
| 9. Duración | : 90’ |
| 10. Fecha | : 03 de julio del 2014. |
| 11. Hora | : 8.00 – 9.30 am |

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.	✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos. ✓ Identifica la información del texto según el propósito. ✓ Reorganiza la información del texto informativo. ✓ Infiere el significado del texto. ✓ Reflexiona sobre el contenido, forma y contexto del texto	Lectura: Mi Planta de Naranja Lima (fragmento) ✓ La superestructura: hechos, personajes, espacio, tiempo, la voz que presenta la historia, tipos de narrador, mundos narrativos. ✓ Identificación del tema. ✓ Ideas principales. ✓ Procesos cognitivos: Análisis, síntesis e inferencias.	✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto narrativo. ✦ Identifica los personajes principales y secundarios, escenario y hechos de la lectura. ✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto. ✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título. ✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal. ✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes. ✦ Identifica procesos cognitivos.
ACTITUD ANTE EL ÁREA	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA.

FASE	EVENTOS Y ACTIVIDADES	RECUR. DIDÁCT.	TIEMPO
 Inicio	1. Motivación. ✓ El docente pide la participación de un estudiante para dar lectura a un texto: “La zorra que se tendió como muerta” de Don Juan Manuel. Luego realiza algunos comentarios entorno al texto leído. 2. Recuperación de saberes previos. ✓ El docente a través de la técnica lluvia de ideas, promueve la participación de todos los estudiantes ¿Qué tipo de texto es el que se ha leído? ¿Qué es la narración? ¿Cuáles son las especies narrativas? 3. Generación de conflicto cognitivo. ✓ El docente plantea las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la estructura del texto narrativo? ¿Qué estrategias se emplea para identificar el tema y las ideas principales? 4. Declaración del aprendizaje esperado. ✓ El docente comunica a los estudiantes que el propósito de la sesión es identificar el tema y las ideas principales del texto “Mi Planta de Naranja Lima” (fragmento) aplicando estrategias metacognitivas.	Copias de texto	10 minutos 5 minutos
Proceso	5. Construcción del aprendizaje ✓ El docente hace entrega del texto: “Mi Planta de...” para que los alumnos analicen utilizando estrategias metacognitivas. ✓ Previo al proceso de lectura los estudiantes planifican: El propósito: identificar el personaje principal, hechos, espacio, la voz, el tema, las ideas principales y hacer algunas deducciones. Predicen el tipo de texto, el tema y las ideas principales. Identifican el proceso cognitivo que se va a trabajar: síntesis Conocimiento previo: ¿Qué sé del autor de este cuento? ¿Cuándo estabas niño qué regalos recibiste de tus padres? ¿Si no hay dinero para comprarte regalos te molestarías con tus padres? ✓ Durante la lectura los estudiantes supervisan la comprensión de la lectura: ¿Qué significa la expresión malvado como una serpiente? Subrayan las ideas principales, parafrasean los párrafos, releen las partes que no entendieron. ✓ Después del proceso lector los alumnos evalúan su proceso lector: ¿Utilicé las macroreglas para encontrar y sintetizar la idea principal?, ¿Identifiqué la estructura de la narración?, ¿Hice el parafraseo de cada párrafo?, ¿Puedo elaborar un resumen del cuento leído? 6. Aplicación de lo aprendido. ✓ Los estudiantes elaboran un organizado gráfico sobre la lectura.	libros Diccionarios	45 minutos
Salida	7. Evaluación ✓ Los estudiantes resuelven una práctica calificada. 8. Reflexión del aprendizaje ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido, para ello el docente plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué aprendieron? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué debemos mejorar?	Recur. verbal	30 minutos

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto narrativo.✦ Identifica los personajes principales y secundarios, escenario y hechos de la lectura.✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.	Ficha de evaluación
Actitud		
Actitud ante el área	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.✓ Respeto a las normas de convivencia	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ Vasconcelos, J. (1999). *Mi Planta de Naranja Lima*. Editorial el Ateneo.
- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2014). Módulo de comprensión lectora 2. Primera edición. Lima-Perú.
- ❖ Vereau, E., Pantigoso, N. & Valverde, W. (2009) *Comprensión textual*. Mantícora Editores. Printed in Perú.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 03

I. DATOS INFORMATIVOS

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. DRE | : Cajamarca. |
| 2. UGEL | : Chota. |
| 3. Institución Educativa | : “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla. |
| 4. Área | : Comunicación. |
| 5. Grado y sección | : Tercero y cuarto / Única. |
| 6. Directora | : Magaly del Rocío Mires Toro. |
| 7. Profesor de aula | : Willam Wilmer Dávila Díaz. |
| 8. Tema | : El resumen. |
| 9. Duración | : 90’. |
| 10. Fecha | : 07 de julio de 2014. |
| 11. hora | : 8.00 – 9.30 am |

I. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
<p>✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.</p>	<p>✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos.</p> <p>✓ Identifica la información del texto según el propósito.</p> <p>✓ Reorganiza la información del texto informativo.</p> <p>✓ Infiere el significado del texto.</p> <p>✓ Reflexiona sobre el contenido, forma y contexto del texto</p>	<p>Lectura: “Se inicia una nueva vida”</p> <p>El resumen.</p> <p>✓ Concepto de resumen.</p> <p>✓ Características del resumen.</p> <p>✓ Las macroreglas.</p>	<p>✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto expositivo.</p> <p>✦ Localiza información relevante en el texto expositivo.</p> <p>✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.</p> <p>✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.</p> <p>✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.</p> <p>✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.</p>
<p>ACTITUD ANTE EL ÁREA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto expositivo.✦ Localiza información relevante en el texto expositivo.✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.	Ficha de evaluación
Actitud		
Actitud ante el área.	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.✓ Respeto a las normas de convivencia	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2013). *Rutas del Aprendizaje. Comprensión y producción de textos escritos VI ciclo*. Lima, Perú.
- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Módulo de comprensión lectora 6* Lima, Perú.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 04

I. DATOS INFORMATIVOS

1. DRE	: Cajamarca.
2. UGEL	: Chota.
3. Institución Educativa	: “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla.
4. Área	: Comunicación.
5. Grado y sección	: Tercero y cuarto / Única.
6. Directora	: Magaly del Rocío Mires Toro.
7. Profesor de aula	: Willam Wilmer Dávila Díaz.
8. Tema	: Aplicación de estrategias metacognitivas en un texto informativo.
9. Duración	: 90’.
10. Fecha	: 10 de julio del 2014.
11. hora	: 8.00 – 9.30 am

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.	✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos. ✓ Identifica la información del texto según el propósito. ✓ Reorganiza la información del texto informativo. ✓ Infiere el significado del texto. ✓ Reflexiona sobre el contenido, forma y contexto del texto	Lectura: El calentamiento global. El texto informativo: ✓ Estructura ✓ Tema. ✓ Subtemas. ✓ Ideas principales. ✓ Progresión temática.	✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto informativo y de acuerdo a su propósito. ✦ Localiza información relevante en diversos tipos de texto con estructura compleja y vocabulario variado. ✦ Parafrasea el contenido del texto informativo. ✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título. ✦ Deduce relaciones de causa-efecto. ✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.
ACTITUD ANTE EL ÁREA	✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. ✓ Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica.		

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente a los diferentes tipos de textos y a su propósito.✦ Localiza información relevante en diversos tipos de texto con estructura compleja y vocabulario variado.✦ Parafrasea el contenido del texto informativo.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce relaciones de causa-efecto.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.	Ficha de evaluación
Actitud		
Actitud ante el área.	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.✓ Respeto a las normas de convivencia.	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Estrategias de lectura y redacción académica*.
- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Módulo de Comprensión Lectora 1.
- ❖ Vereau, E., Pantigoso, N. & Valverde, W. (2009) *Comprensión textual*. Mantícora Editores. Printed in Perú.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 05

I. DATOS INFORMATIVOS

1. DRE : Cajamarca.
2. UGEL : Chota.
3. Institución Educativa : “Anibal Díaz Bazán” Chetilla.
4. Área : Comunicación.
5. Grado y sección : Tercero y cuarto grado / Única.
6. Directora : Magaly del Rocío Mires Toro.
7. Profesor de aula : Willam Wilmer Dávila Díaz.
8. Tema : Aplicación de estrategias metacognitivas en un texto expositivo.
9. Duración : 90’.
10. Fecha : 14 de julio de 2014.
11. hora : 8.00 – 9.30 am

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
<p>✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.</p>	<p>✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos.</p> <p>✓ Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito.</p> <p>✓ Reorganiza la información del texto.</p> <p>✓ Infiere el significado del texto.</p> <p>✓ Reflexiona sobre el contenido</p>	<p>Lectura: El huayno, el yaraví y al muliza.</p> <p>El texto expositivo:</p> <p>✓ Estructura.</p> <p>✓ Tema, subtemas e ideas principales.</p> <p>✓ Ideas secundarias.</p> <p>✓ Mecanismos de cohesión: anáfora, catáfora, conectores, etc.</p>	<p>✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto expositivo y de acuerdo al propósito.</p> <p>✦ Localiza información relevante en el texto con estructura compleja.</p> <p>✦ Reconoce la estructura externa y características del texto expositivo.</p> <p>✦ Parafrasea el contenido del texto expositivo.</p> <p>✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.</p> <p>✦ Deduce el propósito del texto de estructura compleja.</p> <p>✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.</p>
<p>ACTITUD ANTE EL ÁREA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto expositivo.✦ Localiza información relevante en el texto con estructura compleja.✦ Reconoce la estructura externa y características del texto expositivo.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce el propósito del texto de estructura compleja.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.	Ficha de evaluación
Actitud		
✓ Actitud ante el área.	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.✓ Respeto a las normas de convivencia	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2013). *Rutas del aprendizaje. Comprensión y producción de textos escritos.*
- ❖ Vereau, E., Pantigoso, N. & Valverde, W. (2009) .*Comprensión textual.* Mantícora Editores. Printed in Perú.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 06

I. DATOS INFORMATIVOS

1. DRE	: Cajamarca.
2. UGEL	: Chota.
3. Institución Educativa	: “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla.
4. Área	: Comunicación.
5. Grado y sección	: Tercero y cuarto / Única.
6. Directora	: Magaly del Rocío Mires Toro.
7. Profesor de aula	: Willam Wilmer Dávila Díaz.
8. Tema	: La inferencia
9. Duración	: 90’.
10. Fecha	: 17 de julio del 2014.
11. Hora	: 8.00 – 9.30 am

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
<p>✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.</p>	<p>✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos.</p> <p>✓ Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito.</p> <p>✓ Reorganiza la información del texto.</p> <p>✓ Infiere el significado del texto.</p> <p>✓ Reflexiona sobre el contenido</p>	<p>Lectura: Diversidad de ecosistemas.</p> <p>La inferencia</p> <p>✓ Concepto.</p> <p>✓ Tipos de inferencia</p>	<p>✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto expositivo y de acuerdo al propósito.</p> <p>✦ Localiza información relevante en el texto expositivo.</p> <p>✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.</p> <p>✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.</p> <p>✦ Deduce relaciones de comparación y descripción.</p> <p>✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.</p> <p>✦ Opina sobre el tema comparándole con el contexto sociocultural.</p>
<p>ACTITUD ANTE EL ÁREA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA.

FASE	EVENTOS Y ACTIVIDADES	RECUR. DIDÁCT.	TIEMPO
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación. <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente pide la participación de un estudiante para dar lectura a un texto: “el sueño en las vacaciones” de Ariadna Español de Ponce. Luego realiza algunos comentarios entorno al texto leído. 2. Recuperación de saberes previos. <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente a través de la técnica lluvia de ideas, promueve la participación de todos los estudiantes ¿Qué significa inferir? ¿Qué entienden por premisa? ¿Qué es una conclusión? ¿Qué es un proceso cognitivo? 3. Generación del conflicto cognitivo. <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo se hacen las inferencias de una lectura? 4. Declaración del aprendizaje esperado. <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente comunica a los estudiantes que el propósito de la sesión es la realizar inferencias sobre el texto: diversidad de ecosistemas. 	Copias de texto	10 minutos 5 minutos
Proceso	<ol style="list-style-type: none"> 5. Construcción del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente hace entrega del contenido del tema la inferencia y explica detalladamente. Luego los alumnos en grupos de tres analizan e infieren el significado del texto: “diversidad de ecosistemas” utilizando los pasos para desarrollar la inferencia. ✓ Previo al proceso de lectura los estudiantes planifican: El propósito: identificar el tema y las inferencias sobre la lectura. Predicen el tipo de texto y el tema. Identifican el proceso cognitivo que se va a trabajar: inferencia Conocimiento previo: ¿Qué sé sobre ecosistema? ¿Qué significa diversidad? ¿Qué se entiende por diversidad de culturas? ✓ Durante la lectura los estudiantes supervisan la comprensión de la lectura: Aplican los pasos para desarrollar inferencias. Se formulan preguntas sobre el contenido: ¿cuál es la intención del autor? ¿Cuál es el tema? ¿Cuál es el significado de las expresiones: tropical, esteparia? ¿Cuántas zonas de vida se encuentran en el Perú? Ubicar en el texto la información explícita importante. Ejemplo: De las 117 zonas de vida reconocidas en el mundo, 84 se encuentran en el Perú. Encuentra el contenido implícito mediante una operación de deducción. De lo anterior se deduce que el Perú cuenta con más de 70% de las zonas de vida. ✓ Después del proceso lector los alumnos evalúan su proceso lector: ¿Utilicé los pasos para desarrollar inferencias? ¿Identifiqué la estructura del texto?, ¿Hice el parafraseo de la lectura? ¿Puedo elaborar un resumen? 6. Aplicación de lo aprendido. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes presentan inferencias de los aprendizajes que ellos obtienen: ¿Qué se pude inferir sobre la premisa textual: “La alta diversidad de ecosistemas ha permitido el desarrollo de numerosos grupos humanos con culturas propias” 	libros Diccionarios	45 minutos
Salida	<ol style="list-style-type: none"> 7. Evaluación <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes resuelven una práctica calificada. 8. Reflexión del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido, el docente plantea las interrogantes: ¿Qué aprendieron? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué debemos mejorar? 	Recur. verbal	30 minutos

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Localiza información relevante en el texto expositivo.✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce relaciones de comparación y descripción.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.✦ Opina sobre el tema comparándole con el contexto sociocultural	Ficha de evaluación
Actitud		
✓ Actitud ante el área	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2012). *Módulo de comprensión lectora 6* Perú. Lima

SESIÓN DE APRENDIZAJE 07

I. DATOS INFORMATIVOS

1. DRE	: Cajamarca.
2. UGEL	: Chota.
3. Institución Educativa	: “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla.
4. Área	: Comunicación.
5. Grado y sección	: Tercero y cuarto / Única.
6. Directora	: Magaly del Rocío Mires Toro.
7. Profesor de aula	: Willam Wilmer Dávila Díaz.
8. Tema	: Aplicación de estrategias metacognitivas en un texto informativo.
9. Duración	: 90’.
10. Fecha	: 21 de julio de 2014.
11. hora	: 8.00 – 9.30 am

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
<p>✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.</p>	<p>✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos.</p> <p>✓ Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito.</p> <p>✓ Reorganiza la información del texto.</p> <p>✓ Infiere el significado del texto.</p> <p>✓ Reflexiona sobre el contenido</p>	<p>Lectura: ¿Qué es el sistema solar?</p> <p>Tipos de texto según la ubicación de la idea principal:</p> <p>✓ Texto analizante o deductivo.</p> <p>✓ Texto sintetizante o inductivo.</p> <p>✓ Texto encuadrado.</p> <p>✓ Texto alternante.</p> <p>✓ Texto paralelo.</p>	<p>✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto informativo.</p> <p>✦ Localiza información relevante en el texto informativo.</p> <p>✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.</p> <p>✦ Establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos y hechos.</p> <p>✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.</p> <p>✦ Deduce relaciones de comparación y descripción.</p> <p>✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.</p> <p>✦ Opina sobre el tema.</p>
<p>ACTITUD ANTE EL ÁREA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

SECUENCIA DIDÁCTICA.

FASE	EVENTOS Y ACTIVIDADES	RECUR. DIDÁCT.	TIEMPO
Inicio	<p>1. Motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente da el saludo correspondiente, luego, después invita a los estudiantes que lean el contenido de dos textos pequeños para que ubiquen la idea principal. <p>2. Recuperación de saberes previos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente a través de la técnica lluvia de ideas, promueve la participación de todos los estudiantes ¿Qué estrategia utilizaron para ubicar la idea principal? ¿Qué tipos de textos conocen? <p>3. Generación de conflicto cognitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente plantea la siguiente interrogante: ¿Qué características presentan los textos analizantes y sintetizantes? <p>4. Declaración del aprendizaje esperado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente comunica a los estudiantes que el propósito de la sesión es delimitación y comprensión de las ideas principales y secundarias del texto informativo ¿Qué es el sistema solar?, aplicando estrategias metacognitivas. 	Copias de texto	10 minutos 5 minutos
Proceso	<p>5. Construcción del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente hace entrega de unas hojas que contiene la lectura, ¿Qué es el sistema solar? para que los alumnos lean el contenido aplicando estrategias metacognitivas. ✓ Antes de leer, los alumnos planifican: El objetivo de la lectura es identificar las ideas principales de cada párrafo. Predicen las ideas principales. Determinan el proceso cognitivo que se va a trabajar: análisis. Conocimiento previo: ¿Qué sé sobre el universo, vía Láctea, el sol, la tierra, etc.? ✓ Durante la lectura los estudiantes supervisan su comprensión: Subrayan las ideas principales, hacen el sumillado de cada párrafo parafraseando los párrafos, releen las partes que no entendieron. ✓ Después del proceso lector los alumnos evalúan su proceso lector: ¿Utilicé las macrorreglas para sintetizar la idea principal? ¿Identifiqué la estructura del texto informativo? ¿Hice el parafraseo para sintetizar las ideas principales de cada párrafo? ¿Puedo elaborar un organizador visual sobre el texto leído? <p>6. Aplicación de lo aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes al leer otros textos tienen en cuenta los tipos de texto según la ubicación de la idea principal: analizante, sintetizante, paralelo, encuadrado y alternante. 	Libros Diccionarios	45 minutos
Salida	<p>7. Evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente reparte hojas que contiene una práctica calificada sobre el texto informativo ¿Qué es el sistema solar? <p>8. Reflexión del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido, para ello el docente plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué aprendieron? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué debemos mejorar? 	Recurso verbal	30 minutos

III. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto expositivo.✦ Localiza información relevante en el texto informativo.✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto. ✦ Establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos y hechos.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce relaciones de comparación y descripción.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.✦ Opina sobre el tema.	Ficha de evaluación
Actitud		
✓ Actitud ante el área.	<ul style="list-style-type: none">✦ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✦ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.✦ Respeto a las normas de convivencia	Ficha de actitudes

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACION (2012). *Módulo de comprensión lectora 4* Perú, Lima.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 08

I. DATOS INFORMATIVOS

1. DRE : Cajamarca.
2. UGEL : Chota.
3. Institución Educativa : “Aníbal Díaz Bazán” Chetilla.
4. Área : Comunicación.
5. Grado y sección : Tercero y cuarto / Única.
6. Directora : Magaly del Rocío Mires Toro.
7. Profesor de aula : Willan Wilmer Dávila Díaz.
8. Tema : Aplicación de estrategias metacognitivas en un texto argumentativo.
9. Duración : 90’.
10. Fecha : 24 de julio del 2014.
11. Hora : 8.00 – 9.30 am

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONOCIMIENTO	INDICADORES
✓ Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.	✓ Aplica estrategias metacognitivas para comprender textos. ✓ Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. ✓ Reorganiza la información del texto. ✓ Infiere el significado del texto. ✓ Reflexiona sobre el contenido	Lectura: Los jóvenes y el internet. El texto argumentativo. ✓ Tesis. ✓ Argumentos. ✓ Conclusión	✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto argumentativo. ✦ Localiza información relevante en el texto argumentativo. ✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto. ✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título. ✦ Deduce relaciones de problema solución. ✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal. ✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.
ACTITUD ANTE EL ÁREA	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 		

IV. EVALUACIÓN

Criterio	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none">✦ Selecciona el modo o tipo de lectura pertinente al texto argumentativo.✦ Localiza información relevante en el texto argumentativo.✦ Construye un organizador gráfico y resume el contenido del texto.✦ Formula hipótesis sobre el contenido a partir del título.✦ Deduce relaciones de problema solución.✦ Deduce el tema central, subtemas y la idea principal.✦ Opina sobre el tema con argumentos pertinentes.	Ficha de evaluación
Actitud		
✓ Actitud ante el área.	<ul style="list-style-type: none">✓ Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural.✓ Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.✓ Respeto a las normas de convivencia	Ficha de actitudes

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Módulo de comprensión lectora 6*. Perú. Lima

ANEXO 01

VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA
(JUICIO DE EXPERTOS)

Yo... CESAR MARRUFO ZORRILLA.....
identificado con DNI N° 2.743.918.4..... con Grado Académico
de... Dr. en Ciencias de la Educación.....
Universidad... Enrique Guzman y valle -La cantuta.....

Hago constar que he leído y revisado los 15 ítems del Pre Test de comprensión lectora para estudiantes de 3° y 4° grado de Educación Secundaria, distribuidos en 03 dimensiones: nivel literal (5 ítems), nivel inferencial (5 ítems) y nivel crítico-reflexivo (5 ítems).

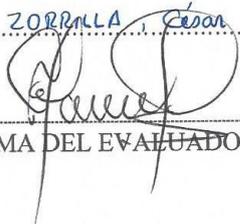
Título de la Tesis: *Estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del tercero y cuarto grado, secciones únicas del nivel secundario de la I. E. "Anibal Díaz Bazán" de Chetilla, 2014.*

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

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
15	15	100%

Lugar y Fecha: chota, 24 de diciembre del 2014

Apellidos y Nombres del evaluador: MARRUFO ZORRILLA Cesar.....


FIRMA DEL EVALUADOR

ANEXO 02

VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA
(JUICIO DE EXPERTOS)

Yo ELFER G. MIRANDA VALDIVIA
identificado con DNI N° 06619261 con Grado Académico
de Dr. en Educación
Universidad UNIVERSIDAD FEDERICO VILLAREAL

Hago constar que he leído y revisado los 15 ítems del Pre Test de comprensión lectora para estudiantes de 3° y 4° grado de Educación Secundaria, distribuidos en 03 dimensiones: nivel literal (5 ítems), nivel inferencial (5 ítems) y nivel crítico-reflexivo (5 ítems).

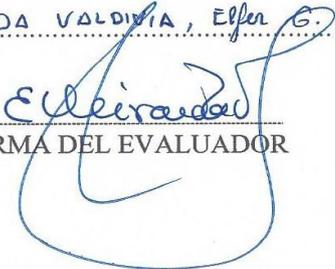
Título de la Tesis: *Estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del tercero y cuarto grado, secciones únicas del nivel secundario de la I. E. "Anibal Díaz Bazán" de Chetilla, 2014.*

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

PRUEBA DE ENTRADA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
15	15	100%

Lugar y Fecha: Chota, 23 de diciembre del 2014

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


FIRMA DEL EVALUADOR

**VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE SALIDA
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo, CESAR MARRUFO ZORRILLA,
identificado con DNI N° 27439184 con Grado Académico
de Dr. en ciencias de la Educación,
Universidad Enrique Guzmán y Valle - La cantuta.

Hago constar que he leído y revisado los 15 ítems del Pos Test de comprensión lectora para estudiantes de 3° y 4° grado de Educación Secundaria, distribuidos en 03 dimensiones: nivel literal (5 ítems), nivel inferencial (5 ítems) y nivel crítico-reflexivo (5 ítems).

Título de la Tesis: *Estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del tercero y cuarto grado, secciones únicas del nivel secundario de la I. E. "Aníbal Díaz Bazán" de Chetilla, 2014.*

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

PRUEBA DE SALIDA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
15	15	100%

Lugar y Fecha: Chota, 24 de diciembre del 2014

Apellidos y Nombres del evaluador: MARRUFO ZORRILLA, César


FIRMA DEL EVALUADOR

**VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE SALIDA
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo... ELFER G. MIRANDA VALDIVIA.....
identificado con DNI N° 06619261..... con Grado Académico
de Dr. en Educación.....
Universidad UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL.....

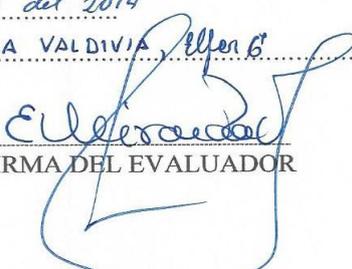
Hago constar que he leído y revisado los 15 ítems del Pos Test de comprensión lectora para estudiantes de 3° y 4° grado de Educación Secundaria, distribuidos en 03 dimensiones: nivel literal (5 ítems), nivel inferencial (5 ítems) y nivel crítico-reflexivo (5 ítems).

Título de la Tesis: *Estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes del tercero y cuarto grado, secciones únicas del nivel secundario de la I. E. "Anibal Díaz Bazán" de Chetilla, 2014.*

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

PRUEBA DE SALIDA		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
15	15	100%

Lugar y Fecha: Chota, 23 de diciembre del 2014
Apellidos y Nombres del evaluador: MIRANDA VALDIVIA Elfer G.


FIRMA DEL EVALUADOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

Escuela de Post Grado

MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

NOMBRE:

FECHA :

I.E. : “Aníbal Díaz Bazán”

GRADO : Tercero

**NIVEL DE CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS
METACOMPRESIVAS (Variable independiente)**

Dimensiones	Indicadores	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Pésimo	Total
PLANIFICACIÓN.	Determina el propósito de la lectura.						
	Realiza predicciones y verificaciones.						
	Identifica procesos cognitivos.						
	Utiliza conocimientos previos.						
SUPEVISIÓN.	Realiza procesos de lectura.						
	Hace recapitulación de fragmentos						
	Realiza parafraseo de párrafos.						
	Aplica macrorreglas para identificar el tema y la idea principal.						
	Hace inferencias						
EVALUACIÓN.	Elabora resúmenes y organizadores visuales.						

LEYENDA:

- EXCELENTE 17 – 20
- BUENO 15 – 16
- REGULAR 13 – 14
- MALO 11 – 12
- PÉSIMO 00 – 10

MATRIZ DE CONSISTENCIA

NOMBRE: DÁVILA DÍAZ, WILLAM WILMER							
LINEA DE INVESTIGACIÓN: Gestión pedagógica, tecnología y calidad educativa							
EJE TEMÁTICO: Métodos didáctico e innovadores aplicados a la educación intercultural							
TÍTULO DEL PROYECTO: Estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora de los estudiantes del Tercero y Cuarto Grado, secciones únicas del nivel secundario de la I.E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla, 2014.							
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÒTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	UNID. DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS
<p>Cuál es la influencia de la aplicación de las estrategias metacomprendivas en la comprensión lectora en los estudiantes del 3° y 4° Grado nivel secundario de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán 2 014?</p>	<p>Determinar la influencia de las estrategias metacomprendivas en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° Grado nivel secundario de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán 2 014</p> <p>Identificar el nivel de nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° Grado nivel secundario...</p> <p>Aplicar las estrategias metacomprendivas de planificación, supervisión y evaluación en la comprensión lectora...</p> <p>Evaluar el nivel de comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias metacomprendivas de los estudiantes de 3° y 4° grado.</p>	<p>La aplicación de estrategias metacomprendivas influyen significativamente en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° nivel secundario de la I. E. “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla – Conchán 2 014</p>	<p>Estrategias metacomprendivas</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>a)Planificación</p>	<p>-Determina el propósito de la lectura. -Realiza predicciones y verificaciones. -Identifica procesos cognitivos. -Utiliza conocimientos previos.</p> <p>-Realiza procesos de lectura. -Hace recapitulación de fragmentos -Realiza parafraseo de párrafos. -Aplica macrorreglas para identificar el tema y la idea principal. -Hace inferencias</p> <p>-Elabora resúmenes y organizadores visuales.</p> <p>-Identifica personajes principales y secundarios. -Identifica las ideas principales y secundarias. -Reconoce el tipo de texto y su estructura. -Identifica el escenario. -Establece secuencias</p> <p>-Extrae el tema y subtemas. -Establece causas y efectos. -Infiere conclusiones. -Interpreta lo expresado por el autor. -Elabora resúmenes o síntesis.</p> <p>-Enjuicia las idas expresadas por el autor. -Valora las decisiones derivadas de la lectura -Relaciona el contenido del texto con la vida real. -Evalúa el comportamiento de los personajes de la lectura. -Argumenta su opinión.</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Pre test</p>
				<p>b)Supervisión</p> <p>c)Evaluación</p> <p>a)Nivel literal</p> <p>b)Nivel inferencial</p> <p>c)Nivel crítico reflexivo</p>			<p>Post test</p>