

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
ESCUELA DE POSGRADO
SECCION DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Programa Estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en
comprensión de textos escritos, nivel secundaria, Institución
Educativa “Gustavo Ríos”, Trujillo, 2018**

**Tesis para optar el grado de Doctor en Educación con mención en
Gestión y Ciencias de la Educación.**

Autora

Vergara Cueva Nancy Marilú

Asesora

Montes Lizárraga, Carolina

Código ORCID (0000-0002-0074-9228)

Chimbote – Perú

2024

ÍNDICE GENERAL

Tema	Pág. N°
Índice general	i
Palabra clave y línea de investigación	ii
Título de la investigación	iii
Constancia de originalidad	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Introducción	1
Metodología	42
Resultados	46
Análisis y discusión	52
Conclusiones	56
Recomendaciones	58
Referencias bibliográficas	61
Anexos	67

Palabras clave y línea de investigación

Palabra clave

Tema	Estrategias cognitivas, metacognitivas, comprensión de textos escritos
Especialidad	Educación

Keyword

Teme	Cognitive, metacognitive strategies, comprehension of written texts
Specialty	Education

Línea de investigación

Línea de investigación	Teoría y métodos educativos
Área	Ciencias sociales
Sub área	Ciencias de la educación
Disciplina	Educación General

**Programa Estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en
comprensión de textos escritos, nivel secundaria, Institución
Educativa “Gustavo Ríos”, Trujillo, 2018**



USP
UNIVERSIDAD SAN PEDRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe, Vicerrector de Investigación de la Universidad San Pedro:

HACE CONSTAR

Que, de la revisión del trabajo titulado "**Programa Estrategias cognitivas - metacognitivas y su influencia en comprensión de textos escritos, nivel secundaria, Institución Educativa "Gustavo Ries", Trujillo, 2018**" del (a) estudiante: **VERGARA CUEVA NANCY MARILU**, identificado(a) con Código N° **1316200075**, se ha verificado un porcentaje de similitud del **19%**, el cual se encuentra dentro del parámetro establecido por la Universidad San Pedro mediante resolución de Consejo Universitario N° 5037-2019-USP/CU para la obtención de grados y títulos académicos de pre y posgrado, así como proyectos de investigación anual Docente.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

Chimbote, 09 de octubre de 2024

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Dr. JAVIER MARTÍNEZ CARRIÓN
VICERRECTOR



NOTA: Este documento carece de valor si no tiene adjunta el reporte del Software TURNITIN.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la influencia del Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018. La investigación fue de tipo aplicada con un diseño cuasiexperimental. La población estuvo constituida por 195 estudiantes y la muestra, por 52 estudiantes. Se utilizó como instrumento una prueba de comprensión de textos escritos, aplicada antes y después del programa. Se encontró en el grupo experimental, que el 65.4 % de los estudiantes obtuvieron en el Pre test, un nivel de inicio en comprensión de textos escritos y en el Pos test, 73.1 % de los estudiantes obtuvieron un nivel logrado y se determinó que existe una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en Pre test con los del Post test de los estudiantes del grupo experimental, con una ganancia pedagógica de 5.2 puntos mejorando así los niveles de comprensión de textos escritos, además en la prueba de verificación de hipótesis se encontró que el t calculado = 12.6261 es mayor que el t tabulado = 1.7081, por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the influence of the Cognitive - Metacognitive Strategies Program on the understanding of written texts, Communication area, of 2nd grade Secondary School students, at the Educational Institution “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018. The research It was applied with a quasi-experimental design. The population was made up of 195 students and the sample was made up of 52 students. A written text comprehension test was used as an instrument, applied before and after the program. It was found in the experimental group that 65.4% of the students obtained a beginning level in understanding written texts in the Pre-test and in the Post-test, 73.1% of the students obtained an achieved level and it was determined that there is a significant difference between the scores obtained in the Pretest with those of the Post test of the students of the experimental group, with a pedagogical gain of 5.2 points, thus improving the levels of comprehension of written texts, in addition, in the hypothesis verification test it was found that the calculated $t = 12.6261$ is greater than tabulated $t = 1.7081$, therefore, the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted.

INTRODUCCIÓN

En relación al Programa Estrategias - cognitivas y metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos escritos en el área de Comunicación de los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Institución Educativa "Gustavo Ríos", Trujillo, 2018, se dispone de diversos antecedentes.

A nivel internacional, destaca el estudio realizado por Jiménez (2017) en la Unidad Educativa Nacional "Hugo Rafael Chávez Frías", situada en Turén, estado Portuguesa, Venezuela. Este estudio tuvo como propósito primordial desarrollar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para fomentar una comprensión reflexiva de los textos en los estudiantes de primer año. En cuanto a la metodología, utilizó un enfoque cualitativo y el método de investigación acción participante. La población estuvo conformada por tres docentes y siete estudiantes. Se emplearon las técnicas de la observación participante, una entrevista semiestructurada y para el análisis de la información se usó la categorización y el procedimiento de la triangulación, cuyos instrumentos fueron un guion de preguntas y diario de campo. Se concluyó que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas permitió que los estudiantes lograron un aprendizaje autónomo y fortaleció las habilidades del pensamiento para la comprensión reflexiva de textos, incluyendo el nivel literal (textual), inferencial (interpretativo) y apreciativo (crítico o profundo) y se desarrolló antes, durante y después de la lectura. Los docentes desempeñaron un papel importante como mediadores del proceso lector, proponiendo actividades, tareas intelectuales, experiencias de aprendizaje y fomentando la reflexión sobre los procesos mentales de los estudiantes, actuando como facilitadores en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y reflexiva.

Muñoz y Ocaña (2017), en el artículo científico "Uso de las estrategias metacognitivas para la comprensión textual", se trazó como objetivo principal la implementación de estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora, especialmente en inferencias de textos expositivos mediante una intervención pedagógica centrada en tres procesos: antes, durante y después de la lectura. La investigación se circunscribió

dentro del ámbito preexperimental y fue ejecutada con un diseño pretest, posttest y sin grupo de control. Se trabajó con 94 estudiantes de Grado Octavo (todos con edades comprendidas entre 12 y 14 años): 30 del colegio *Salamanca* de Samacá y 64, de *Nuestra Señora La Antigua* de Nuevo Colón. Se utilizó como instrumento una prueba sobre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos. Los resultados mostraron que el empleo de estrategias metacognitivas mejoró significativamente la comprensión del texto expositivo-explicativo, en la planificación, supervisión y evaluación de la lectura; favoreció en los alumnos la activación de procesos conscientes y no automáticos; la práctica permanente en el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual y efectividad en el proceso lector. Estas estrategias también mejoraron la capacidad de deducción e inferencias en los estudiantes, lo que se reflejó en su práctica pedagógica y en la mejora de la calidad educativa general. Se resalta la importancia de identificar el tipo de texto para desarrollar habilidades específicas en los estudiantes, y se subraya el papel fundamental de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y personales aplicables en diversos contextos de la vida cotidiana.

Osorio, Funez y Berrocal (2017) aplicaron su tesis de maestría con los estudiantes de tercero y cuarto grados de las instituciones educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel, Colombia, cuyo objetivo general fue promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Primaria, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas. Este estudio fue cualitativo y de carácter descriptivo. Se concluyó que estas estrategias, como el uso de conocimientos previos (UCP), predicción y verificación (PV), y resumen (R), desde una perspectiva constructivista y evolutiva, mejoraron significativamente la comprensión de textos en los niveles literal, inferencial y creativo. Además, permitieron a los estudiantes autorregularse, optimizar sus procesos de aprendizaje, autoevaluarse y mejorar su interpretación de textos, fortaleciendo tanto aspectos cognitivos como comportamentales.

Guerra y Forero (2015) publicaron en la revista "Zona Próxima" el artículo científico titulado "Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos". Este trabajo tuvo como propósito implementar estrategias cognitivas y metacognitivas en diferentes etapas de la lectura—antes, durante y después—para optimizar el procesamiento de la información en estudiantes de primer semestre del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Sucre, ubicada en Colombia. La investigación se desarrolló siguiendo una metodología aplicada, empleando un modelo cuasiexperimental y un enfoque mixto que integró la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Para ello, se utilizó inicialmente un cuestionario basado en las estrategias propuestas por Solé (1998), seguido de una intervención didáctica cuidadosamente diseñada. La población estuvo conformada por 42 universitarios en el grupo experimental y 42 en el grupo de control, a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica o pretest y una prueba de salida o postest. Después de la intervención se observó que los universitarios del grupo experimental mejoraron significativamente su comprensión de textos académicos al aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en la prelectura, lectura y poslectura, lo que se evidenció en la identificación de los propósitos de lectura, formulación de predicciones, planteamiento de preguntas, determinación de ideas principales y del tema, utilización de algunos organizadores gráficos, elaboración de resúmenes, entre otras habilidades, demostrando una mayor atención, motivación para explorar el texto, supervisar y regular el proceso lector.

Asimismo, Pérez (2015) investigó en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (Localidad 18), Bogotá, Colombia y se propuso fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas estudiantes del 5º grado de primaria, (curso 505), empleando un enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo a través de la investigación acción con una población de 39 estudiantes con edades entre los 9 y los 12 años. Se implementaron estrategias cognitivas y metacognitivas en fases metodológicas: preocupación o problema, planificación, ejecución y acciones conjuntas, interpretación de resultados y socialización del proceso. Se utilizaron registros etnográficos para recolectar datos, que luego fueron interpretados para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y superar los problemas identificados en el diagnóstico. Se concluyó que el uso significativo de estas estrategias mejoró la

comprensión lectora de los alumnos, facilitando su práctica autónoma en la interacción con textos, en la planificación, supervisión y evaluación, fortaleciendo la comprensión en diversas áreas disciplinarias, y ayudándoles a reconocer y autorregular sus procesos de lectura.

En cuanto a los antecedentes a nivel nacional, se han identificado múltiples estudios que abordan el tema objeto de la investigación. Uno de ellos, llevado a cabo por Álvarez (2017) en la ciudad de Lima. Para ello, se planteó como objetivo primordial la elucidación del impacto suscitado por el programa titulado "Las estrategias del buen lector" en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria, pertenecientes a la Institución Educativa N°016 "Almirante Miguel Grau", perteneciente a la jurisdicción de la UGEL 03, San Miguel, en el año 2017. Este estudio estuvo enmarcado dentro de los rigores del enfoque cuantitativo y caracterizado por su esencia aplicada, este análisis se adscribe al ámbito del diseño experimental, específicamente de tipo cuasi-experimental. La muestra seleccionada, de carácter no probabilístico, estuvo compuesta por un total de 53 escolares, distribuidos en dos agrupaciones: uno experimental, sujeto a la intervención del programa, y otro de control, para la observación comparativa. Con el fin de evaluar la comprensión lectora en sus niveles literal e inferencial, se recurrió a la adaptación de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016, que fungió como el instrumento de medición. Las conclusiones a las que se arribaron permitieron afirmar, con notable certeza, que la implementación del programa derivó en efectos positivos y estadísticamente significativos sobre la comprensión lectora de los estudiantes, tanto en lo concerniente a la decodificación literal de los textos, como en el nivel más profundo de la inferencial. El enfoque contemporáneo de la lectura adoptado consideró la lectura como un proceso y un producto, desde perspectivas constructivistas, interactivas, estratégicas y metacognitivas, y se adaptaron siete estrategias cognitivas de Pinzás (2013)): estrategias cognitivas de conectar, visualizar, predecir, generar inferencias, formular preguntas sobre lo que está leyendo, determinar lo relevante en el texto y de sintetizar para utilizarlas en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después.

En su tesis realizada con estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UAP en el año 2014, en la ciudad de Lima, J. Guerrero (2017) se propuso investigar la existencia de una correlación entre las estrategias metacognitivas de lectura a nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos. Este estudio pertenece a una investigación básica con un diseño no experimental y de corte transversal, desarrollado durante el segundo semestre del año académico 2014. Los datos obtenidos fueron procesados por medio del programa SPSS 21 y analizados utilizando tanto la estadística descriptiva de frecuencia porcentual como la estadística inferencial. Los resultados hicieron posible dar conocer como conclusión: la presencia de una relación directa entre las estrategias metacognitivas de lectura a nivel inferencial—planificación, supervisión, evaluación—y la comprensión de textos argumentativos. Esto subraya la relevancia de los procesos cognitivos y la metacognición en el aprendizaje de la información escrita, conforme a la teoría y psicología cognitivas.

También, Rojas (2017) ejecutó su tesis en la Institución Educativa N°6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto, en Villa María del Triunfo, Lima, durante el año 2014. Su objetivo general fue determinar la relación existente entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los educandos mencionados. Esta investigación adoptó un enfoque factual, correlacional, causal, y cuasi experimental, con un diseño transversal, correlacional, causal y bivariado. Para recolectar los datos, se emplearon cuestionarios estructurados que evaluaron estrategias para la adquisición, codificación y recuperación de información, así como estrategias de apoyo al procesamiento. También se utilizó un cuestionario de comprensión lectora que incluía 10 fragmentos de lectura con sus respectivas preguntas. De acuerdo a los resultados de la investigación se concluyó que las estrategias cognitivas influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica de los estudiantes objeto de estudio.

Por otro lado, G. Guerrero (2016) en su tesis efectuada con los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, en el año 2014, se propuso primordialmente, establecer la relación entre las estrategias

metacognitivas y la comprensión lectora de los mencionados estudiantes. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo, utilizando el tipo de investigación correlacional con un diseño descriptivo-correlacional. La población objeto de estudio incluyó a la totalidad de los universitarios de Lengua Española de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad donde se contextualiza la investigación, con un total de 180 estudiantes y la muestra fue no probabilística, la misma que fue seleccionada por criterio de la investigadora, la promoción 2013 de la especialidad de Lengua Española; las técnicas de recolección de información incluyeron fichaje, observación de las aptitudes de los estudiantes en cuanto a las características de su comprensión lectora. Se utilizó la escala de medición ordinal y se aplicó la Estadística durante el proceso, incluyendo el análisis inferencial (mediana) para encontrar la significatividad en los resultados. Los instrumentos empleados fueron fichas de observación construidas en la escala de Likert. Se concluyó que hay una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión textual, analítica y crítica de los estudiantes de Lengua Española en dicha universidad.

A nivel local, se destacan los trabajos de investigación de Nunura (2018), quien realizó su tesis en la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Trujillo en el año 2017, en la ciudad del mismo nombre. El objetivo general de su estudio fue mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de la entidad académica indicada mediante la implementación del Programa de Estrategias de Jerarquización de la información. La investigación, de carácter aplicado y con un diseño cuasiexperimental, tuvo una duración de sesenta días. La muestra estuvo constituida por 100 estudiantes de primer ciclo de Ingeniería Industrial, distribuidos en las secciones A y B, con 50 alumnos por aula. Una sección funcionó como grupo experimental y la otra como grupo control, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron evaluaciones escritas tanto antes como después de la intervención. Después de implementar el programa, se observó que el 81% de los estudiantes del grupo experimental mejoraron significativamente sus niveles de comprensión lectora, alcanzando el nivel de proceso de la variable dependiente. En contraste, el grupo control se mantuvo en el mismo nivel de comprensión, con un 41%.

Muñoz (2018) realizó un estudio en la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad San Pedro, Trujillo, en 2016, con el objetivo de determinar la relación entre las Estrategias de Lectura y los Niveles de Comprensión de Textos en estudiantes de Tecnología Médica. La metodología incluyó una muestra de 61 estudiantes, un diseño de investigación básica y transversal con un solo grupo de estudio. Se utilizaron como instrumentos el "Test de Estrategias de Lectura" y la prueba de "Comprobación de Niveles de Comprensión Lectora", adaptados y validados estadísticamente. Los resultados mostraron una relación directa entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora: en el nivel literal, el 74 % obtuvo un buen rendimiento, con estrategias de lectura al 69 %, lo que indica una relación directa. En el nivel inferencial, el 39 % tuvo un rendimiento regular, con estrategias de lectura al 69 %, también mostrando una relación directa. Sin embargo, en el nivel crítico, el 46% tuvo un rendimiento deficiente, a pesar de utilizar estrategias de lectura al 69 %, lo que sugiere que no existe una relación directa entre ambas variables. En conclusión, se observó que mejorar las estrategias de lectura contribuyó a mejorar los niveles de comprensión lectora, excepto en el nivel crítico en el cual pueden influir otros factores.

El programa de estrategias cognitivas - metacognitivas abordado en esta investigación se fundamenta en bases científicas como el concepto de programa didáctico, el cual ha sido definido de diversas maneras en la comunidad científica. Mendoza (2004) lo concibe como la formulación clara de términos operativos y objetivos educacionales que incluyen una secuencia de acciones necesarias para lograr un cambio de conducta planificado en los estudiantes, junto con los instrumentos y recursos implicados en su ejecución. Por otro lado, Pérez (2006) lo define como un plan sistemático diseñado por el maestro para servir a las metas educativas, siendo una herramienta esencial en la organización del trabajo docente al permitir la planificación de acciones y su posterior evaluación.

La Guía para la evaluación de Programas en Educación (2007) afirma que un programa educativo es un conjunto de acciones orientadas a objetivos definidos en función de un diagnóstico de una situación o problema específico. Estas definiciones subrayan

que un programa educativo tiene la intención de mejorar o modificar diversos factores que afectan la calidad de la educación, partiendo de problemas identificados en el entorno y sirviendo como un instrumento de planificación para el desarrollo de actividades propuestas. Es importante destacar que todo programa didáctico presenta elementos específicos que deben ser considerados en su diseño y ejecución.

Según Jerón (citado por Peña y Rabanal, 2013), expertos en el campo educativo consideran que un programa didáctico debe contener elementos fundamentales claramente especificados y detallados, que incluyen destinatarios, agentes, actividades, estrategias, procesos y responsabilidades del personal, así como tiempos y manifestaciones esperadas. Además, debe incorporar un conjunto de medios y recursos educativos que sean suficientes y eficaces para lograr las metas y objetivos establecidos. En resumen, un programa didáctico se define como una herramienta planificada que consiste en una secuencia de actividades respaldadas por materiales y recursos, dirigidos a lograr nuevos aprendizajes en una población escolar específica.

La planeación didáctica es un proceso fundamental para el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica que en el plan didáctico (programa) se debe considerar varios elementos esenciales organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los estudiantes, en el tiempo disponible para su efectiva implementación. Estos elementos, según Tejada y Eréndira (2009), incluyen los objetivos o propósitos, la organización de los contenidos, las actividades o situaciones de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

Según las definiciones de programa didáctico, antes mencionadas, y la planeación didáctica, los elementos de todo programa didáctico son los objetivos o propósitos, los sujetos, los contenidos de conocimiento, las actividades y la evaluación. Los objetivos representan las metas concretas que se espera que los estudiantes alcancen mediante las experiencias de aprendizaje, mientras que los sujetos involucrados son los estudiantes, docentes y padres de familia, quienes participan de manera interrelacionada en el proceso educativo. Los contenidos o conocimientos, por su parte, constituyen el medio para lograr las competencias y deben cumplir con criterios

de validez, significación y adecuación. Las actividades, como tareas diseñadas para adquirir o construir conocimiento, deben ser funcionales y facilitar el razonamiento. Finalmente, la evaluación, como proceso educativo, recoge información significativa sobre los logros y necesidades de los estudiantes para tomar decisiones pertinentes y mejorar el aprendizaje.

En la formulación de un programa didáctico, se siguen varios procesos según Caballo (citado por Peña y Rabanal, 2013). La planificación que implica determinar la organización de actividades y objetivos acompañados de los recursos necesarios para su ejecución. La organización clasifica los roles de las personas involucradas en el programa, mientras que la ejecución implica el análisis y reflexión de las necesidades, intereses y problemas para determinar cómo abordarlos. La evaluación, por su parte, analiza y reflexiona sobre el proceso organizativo y los avances productivos, permitiendo identificar áreas de mejora y tomar decisiones para el futuro. Estos procesos se entrelazan para garantizar la efectividad y el éxito del programa didáctico en el proceso educativo.

En tal sentido, el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas se define como un plan sistemático diseñado por el educador para servir a las metas educativas, siendo un instrumento esencial para estructurar su trabajo, al permitir la planificación de acciones y su posterior evaluación. Este plan pone en acción las estrategias cognitivas que permiten comprender los diversos tipos de textos y las, metacognitivas para orientar y supervisar el proceso lector.

Este programa tiene una fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica. En primer lugar, se basa en la necesidad humana de comunicación, que surge de diversas necesidades biológicas, sociales, económicas, políticas, morales, estéticas, religiosas y cognitivas. En segundo lugar, se fundamenta en la complejidad del proceso de lectura, que requiere diversas operaciones mentales como análisis, síntesis, inducción, deducción y comprensión. Y finalmente, se apoya en el enfoque Comunicativo Textual y la utilización de las Rutas de Aprendizaje en la enseñanza de la comprensión de textos escritos, como parte de las competencias del área de Comunicación.

Los componentes del programa incluyen los objetivos y los sujetos beneficiarios; la sistematización curricular, que abarca competencias, capacidades, conocimientos, actividades, estrategias, evaluación del aprendizaje y del programa.

El programa didáctico, materia de estudio se fundamenta en la corriente constructivista, específicamente en las teorías cognitivas.

Piaget, según se cita en Pozo (2010), expone en su teoría de la equilibración dos procesos fundamentales. Por un lado, la asimilación que se define como la integración de elementos externos en las estructuras mentales, permitiendo la interpretación de la información del entorno al retener únicamente ideas y significados específicos. Por otro lado, la acomodación que implica la modificación de esquemas previos debido a los elementos asimilados, lo que conlleva a una nueva construcción del conocimiento anterior. Desde esta perspectiva, un programa didáctico diseñado bajo estos principios fomenta el aprendizaje mediante el desarrollo de nuevos esquemas de pensamiento, donde las experiencias educativas se enriquecen mediante procesos de asimilación y acomodación, esenciales para el desarrollo de la comprensión lectora.

Basada en los aportes de Ausubel (1963) y otros teóricos, la teoría cognitiva se concentra en los procesos mentales implicados en el aprendizaje, como la atención, la memoria, la comprensión y el pensamiento. El programa didáctico diseñado bajo esta óptica se caracteriza por enfatizar la comprensión y el aprendizaje significativo (Novak, 1977). El éxito en la comprensión depende de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilice. Según Capella y Sánchez (1999), el aprendizaje significativo supone tres condiciones para que se produzca: Por un lado, los nuevos materiales o información que se va a aprender deben ser potencialmente significativos, para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) y con los nuevos conocimientos. Por otro lado, el estudiante debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

Por su parte, Lev Vygotsky (citado en Pozo, 2010), en su teoría Sociocultural, propone la incorporación del medio social y cultural en el proceso de aprendizaje, entendido como una internalización progresiva de instrumentos mediadores, que se inicia desde

el exterior y se transforma en el interior del estudiante. Resalta en la interacción social y el aprendizaje colaborativo a través del nivel de desarrollo efectivo o real, cuando el estudiante, el lector en el programa didáctico en estudio, construye el aprendizaje de manera autónoma (comprensión del texto) y el nivel de desarrollo potencial, cuando lo construye o comprende el texto con ayuda de un mediador.

Para el psicólogo Lev Vygotsky (2022), el aprendizaje se produce a través de la internalización progresiva de instrumentos mediadores, que son herramientas o recursos que nos ayudan a comprender y actuar en el mundo. Estos instrumentos pueden ser de diversa índole, desde objetos físicos como lápices o libros, hasta símbolos y conceptos más abstractos como el lenguaje o las matemáticas.

Según Shunk (2012), la teoría de Vygotsky subraya la influencia crucial del entorno social en el proceso educativo. Este enfoque sostiene que el aprendizaje comienza en la zona de desarrollo real del individuo y se expande hacia su zona de desarrollo potencial a través de la mediación de la zona de desarrollo próximo. Este último se materializa mediante interacciones sociales significativas, como la tutoría, el trabajo colaborativo y otras formas de interacción, que promueven una experiencia educativa enriquecedora y participativa.

Asimismo, la presente investigación se apoya en los enfoques psicolingüístico y comunicativo textual. El enfoque psicolingüístico, considera que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que actúan recíprocamente el pensamiento y el lenguaje. Hace referencia al hecho de poner en acción procesos cognitivos (inferencias, presuposiciones, dobles sentidos) para construir el sentido del texto como resultado de la interacción del lector (conocimiento previo y su experiencia) con la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica que está presente en el texto (Goodman, 1976).

El enfoque comunicativo textual surge como un conjunto de propuestas metodológicas que centran su atención en el proceso de comunicación y que aportan una nueva visión para la enseñanza de la lengua. Este enfoque comunicativo presenta rasgos peculiares: La instrucción lingüística se desarrolla en el contexto dinámico del uso pleno del

idioma, donde el texto representa la piedra angular de la comunicación. En este proceso educativo, se consideran las diversas variantes dialectales y los registros lingüísticos utilizados. Es crucial que los textos diseñados para la enseñanza respondan a las necesidades e intereses individuales de los discentes, mientras que el entorno circundante ejerce una influencia significativa en el acto comunicativo (MINEDU, 2010).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2015), en las Rutas del aprendizaje, el enfoque es comunicativo porque su principal objetivo es comunicar y es textual, puesto que el estudiante al emitir un mensaje lo hace a través de expresiones orales como también mediante textos escritos.

Asimismo, Inga (2009) opina que el enfoque comunicativo textual se enfoca en la comprensión y construcción del sentido de los textos que se leen.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU) en el año 2019, conforme al Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), se establece que el enfoque comunicativo debe ser integrado dentro del marco del área de comunicación.

En resumen, los aportes de las teorías y enfoques al programa didáctico propuesto ofrecen marcos conceptuales para la planificación y ejecución del proceso educativo, teniendo en cuenta las características del contexto educativo, las necesidades de los alumnos y los objetivos pedagógicos, buscando desarrollar programas didácticos flexibles, adaptables y sensibles a las diversidades contextuales y culturales presentes en el ámbito educativo. En esta labor fundamental, se busca instruir en la organización del proceso de comprensión lectora, capacitando a los estudiantes para que puedan edificar y renovar sus saberes, alcanzando una lectura profundamente significativa. En este contexto, se enfatiza la importancia de lo social y el trabajo colaborativo, aplicándolos en situaciones cotidianas, trascendiendo así el mero ejercicio memorístico.

Las estrategias didácticas son un conjunto de procedimientos y técnicas que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo el

desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras (Anijovich y Capelletti, 2016).

Las estrategias didácticas, según Cueva (2000), son entendidas como un conjunto de actividades conscientes, planificadas de forma deliberada, que se ejecutan siguiendo procedimientos específicos y están controladas por el estudiante con el fin de alcanzar un propósito determinado.

En síntesis, las estrategias didácticas constituyen un plan organizado y consciente de actividades de aprendizaje que utilizan métodos, procedimientos, técnicas, medios y materiales, aprovechando los saberes cognitivos, afectivos y psicomotores previos del estudiante.

Estas estrategias se caracterizan por ser secuenciales y estructuradas según los procesos de planificación, ejecución y evaluación. Permiten la utilización de métodos, procedimientos, técnicas, medios y materiales, están dirigidas hacia una meta o propósito específico, se realizan de manera consciente e intelectual, y el sujeto que las ejecuta se ajusta a los cambios en el desarrollo de la actividad. Además, se relacionan con el uso de la metacognición y los saberes previos del estudiante.

Según la taxonomía propuesta por Díaz y Hernández (2010), las estrategias didácticas se dividen en dos categorías fundamentales: aquellas relacionadas con la enseñanza y las asociadas con el aprendizaje. Las primeras se definen como procedimientos reflexivos y adaptables empleados por el agente educativo para fomentar aprendizajes significativos, actuando como instrumentos o recursos de apoyo pedagógico. Esta tipología se estructura conforme al apoyo de textos académicos o a la dinámica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y se subdivide en objetivos que enuncian condiciones, tipos de actividad y modalidades de evaluación del aprendizaje estudiantil que, al ser compartidas con los estudiantes, estas estrategias de enseñanza generan expectativas apropiadas. También se encuentran los resúmenes, que consisten en la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, destacando conceptos clave, principios y argumento central. Los organizadores previos, por su parte, proporcionan información introductoria y contextual que facilita

la conexión cognitiva entre los nuevos conocimientos y los previos. Las ilustraciones, como representaciones visuales de objetos o situaciones relacionadas con una teoría o tema específico (tales como fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.), y los organizadores gráficos, que presentan visualmente conceptos, explicaciones o patrones de información (como cuadros sinópticos), también forman parte de este conjunto.

Además, se destacan las analogías, definidas como proposiciones que comparan un objeto o evento concreto y familiar con otro desconocido y abstracto o complejo. Las preguntas intercaladas, insertadas durante la enseñanza o en un texto, cumplen la función de mantener la atención del estudiante y favorecer la práctica, retención y adquisición de información relevante. Las señalizaciones, por su parte, consisten en indicaciones realizadas en un texto o en el contexto de enseñanza para resaltar u organizar elementos pertinentes del contenido a ser aprendido.

Asimismo, se incluyen estrategias como los mapas y redes conceptuales, entendidos como representaciones gráficas de esquemas de conocimiento que delimitan conceptos, proposiciones y explicaciones, así como los organizadores textuales, que constituyen estructuras retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y retención del mismo.

Por otro lado, las estrategias se clasifican según el momento en que se emplean dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, cada una desempeñando funciones específicas para preparar, apoyar y consolidar el aprendizaje del estudiante.

Respecto al estudio de las estrategias de aprendizaje, en las últimas décadas, ha experimentado un notable avance gracias a las contribuciones de diversos investigadores. Entre ellos, Zimmerman (2008) ha definido las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes utilizan para controlar y regular su propio aprendizaje. Por otro lado, Pintrich (2000) ha explorado el vínculo entre las estrategias de aprendizaje y la motivación del estudiante, resaltando la importancia de los aspectos motivacionales en el proceso educativo. Boekaerts (2002), desde una perspectiva socio-cognitiva, ha analizado cómo los factores sociales y contextuales influyen en la selección y aplicación de estrategias por

parte de los estudiantes. Además, Winne y Hadwin (2008) han investigado las estrategias de autorregulación del aprendizaje, subrayando la importancia de que los estudiantes sean capaces de planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. Estos autores, junto con otros investigadores contemporáneos, han ampliado nuestra comprensión sobre las estrategias de aprendizaje, enfatizando su naturaleza dinámica y contextualizada, así como su papel crucial en el desarrollo del aprendizaje autónomo y autorregulado.

Según Hernández, Bueno, González y López (2006), a pesar de la diversidad en la taxonomía de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, algunos autores coinciden en identificar tres categorías principales: estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos.

Las estrategias cognitivas se centran en la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Estas estrategias constituyen un conjunto de técnicas empleadas para adquirir, codificar, comprender y recordar información, todas orientadas hacia metas específicas de aprendizaje. Pizano (2014), por su lado, considera a las estrategias cognitivas como un saber actuar estratégicamente ante una actividad de aprendizaje-enseñanza y supone ser capaz de tomar decisiones conscientes para regular las condiciones y lograr las competencias deseadas. Dentro de este conjunto, Weinstein y Mayer (1986) identifican tres tipos de estrategias: repetición, elaboración y organización. Además, se incluyen las estrategias de selección, las cuales tienen como objetivo principal elegir la información más importante para facilitar su procesamiento.

En cuanto a las estrategias metacognitivas se refieren a la planificación, control y evaluación que ejecutan los estudiantes de su propia cognición. La planificación implica el establecimiento de metas, la organización eficiente de recursos y tiempo (Schunk, 2012), el control que el estudiante ejerce sobre los conocimientos de las características y exigencias de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales y de las estrategias necesarias para completar la tarea, los cuales son requisitos básicos de la conciencia y conocimiento metacognitivo y la evaluación del progreso para que el estudiante monitoree su propio aprendizaje y realice ajustes según

sea necesario (Zimmerman, 2008), la toma de decisiones estratégicas que implica seleccionar las estrategias más apropiadas para cada tarea y contexto (Boekaerts y Corno, 2005). La metacognición desempeña un papel regulador en el uso efectivo de las estrategias de dos maneras fundamentales: en primer lugar, requiere que el individuo posea conocimiento sobre estrategias específicas y comprenda cómo, cuándo y por qué emplearlas antes de aplicarlas. En segundo lugar, a través de su función autorreguladora, la metacognición permite evaluar la efectividad de las estrategias seleccionadas y ajustarlas según las exigencias de las tareas.

Según Valle y colaboradores (2000), las estrategias de manejo de recursos se comprenden como un conjunto de estrategias de apoyo que integran diversos recursos para facilitar la adecuada resolución de las tareas. Éstas tienen como objetivo principal sensibilizar al estudiante hacia el contenido que está por aprender. Esta sensibilización abarca tres áreas fundamentales: la motivación, las actitudes y el afecto, destinadas a mejorar tanto las condiciones materiales como psicológicas en las que se desarrolla el aprendizaje, tales como el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, la gestión del esfuerzo, entre otros aspectos.

Uno de los factores que determina la comprensión lectora son las estrategias. Estas necesitan de diferente grado de conciencia para realizarse. En tal sentido, en el presente programa didáctico se han aplicado diversas estrategias de comprensión de lectura que son procedimientos o actividades que los lectores utilizan de manera intencional y deliberada para comprender un texto. Se pueden clasificar en tres grandes categorías: estrategias cognitivas, que se centran en los procesos mentales como la atención y la memoria; estrategias metacognitivas, que abordan la comprensión y el control de los propios procesos de comprensión, incluyendo la planificación y la autorregulación; y estrategias de administración de recursos, que se ocupan de la gestión de los recursos cognitivos y afectivos utilizados en la comprensión, como la organización de la información y la gestión del tiempo (Solé, 2022). En la presente investigación se consideró como dimensiones a las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Según el modelo de Flavell (2012), existen dos tipos de estrategias que intervienen en el aprendizaje: las cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas son una agrupación de procedimientos mentales que hace posible procesar la información de forma eficaz, facilitan la comprensión, el aprendizaje y la memoria de los textos leídos, mientras que las metacognitivas son las que regulan y controlan el propio proceso de aprendizaje. Dentro de las estrategias cognitivas, relacionadas con la lectura se mencionan: la selección, la organización, la elaboración, la inferencia, la predicción, la confirmación, la corrección y la terminación (Pérez-Gómez, 2021). Estas estrategias permiten al lector interactuar con el texto, integrar la información nueva con los conocimientos previos y construir un significado coherente y significativo. La selección implica elegir la información relevante del texto, utilizando técnicas como el subrayado o las anotaciones. La organización consiste en estructurar la información seleccionada de forma lógica y jerárquica, empleando técnicas como los esquemas o los mapas conceptuales. La elaboración implica conectar la información organizada con los conocimientos previos, usando técnicas como los resúmenes o las preguntas. La inferencia supone deducir información implícita, teniendo en cuenta los datos explícitos del texto y de los conocimientos previos, utilizando técnicas como la generación de las conclusiones. La predicción consiste en anticipar la información futura del texto, utilizando técnicas como la formulación de hipótesis y las anticipaciones. La confirmación implica verificar si las inferencias y predicciones realizadas son correctas o no, utilizando técnicas como la comparación o la contrastación. La corrección permite rectificar los errores cometidos y reconstruir el significado del texto, utilizando técnicas como la revisión o la relectura. La terminación sugiere finalizar la lectura cuando se ha cumplido el objetivo o se ha satisfecho el interés del lector.

Pinzás (2013) desarrolló siete estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora, aplicadas antes, durante y después de la lectura. Estas estrategias son: Conectar, que consiste en asociar significados y recordar información relevante sobre el tema del texto basándose en experiencias previas, conocimientos adquiridos y vivencias personales. Visualizar, que implica crear imágenes mentales y visuales mientras se lee, permitiendo al lector imaginar personajes, escenarios y situaciones

como si estuviera viendo una película en su mente. Predecir, que consiste en anticipar contenidos, formular hipótesis sobre lo que vendrá a continuación en el texto. Generar inferencias, que implica extraer conclusiones, deducir causas y consecuencias a partir de la información proporcionada en el texto, así como identificar implícitamente la información que no se expresa de manera explícita. Formular preguntas, que implica involucrarse activamente con el texto planteándose interrogantes sobre lo que se está leyendo, lo que promueve una comprensión más profunda y reflexiva. Determinar lo importante, que se refiere a la identificación de las ideas principales y relevantes del texto, discerniendo entre la información esencial y la secundaria, lo que ayuda a concentrarse en los aspectos fundamentales del contenido. Sintetizar ideas, que implica resumir y condensar la información para captar el tema central del texto, facilitando la comprensión global y la retención de la información.

De acuerdo a la revisión teórica revisada en este apartado y a la experiencia profesional, las estrategias cognitivas utilizadas en el presente programa se agruparon de acuerdo a los momentos del proceso lector. Antes de la lectura se consideró a la conexión del texto con información y experiencias previas, visualización de imágenes mentales, localización de información explícita relevante y formulación de preguntas. Durante la lectura, también se consignó a la conexión del texto con información y experiencias previas, visualización de imágenes mentales, localización de información explícita relevante, formulación de preguntas, pero además se tuvo en cuenta a la elaboración de anticipaciones sobre el contenido del texto, determinación del significado contextual de las palabras y expresiones nuevas, identificación de las ideas principales, determinación del tema, el parafraseo y después de la lectura se trabajó la determinación del mensaje y elaboración de juicios de valor.

En síntesis, estas estrategias cognitivas son fundamentales para abordar el proceso de comprensión lectora y se aplican de manera consciente y deliberada para mejorar la capacidad de comprender y procesar la información durante el proceso lector.

Las estrategias metacognitivas, complementarias a las cognitivas, cumplen un rol trascendental en la autorregulación del proceso de comprensión lectora mediante el monitoreo continuo de las estrategias cognitivas empleadas. Pérez (2015) sostiene que

estas estrategias contribuyen a alcanzar la meta al facilitar el aprendizaje, la retención y la evocación de la información de manera autorregulada. Al emplearlas de modo consciente y autónoma, se mejora significativamente la comprensión del texto y se promueve su almacenamiento en la memoria a largo plazo para su posterior utilización. Estas estrategias, centradas en la etapa de poslectura, se enfocan en la reconstrucción del texto y se orientan a verificar si se ha logrado una comprensión adecuada del mismo. Además, fomentan la reflexión sobre el propio proceso de lectura, permitiendo al lector revisar y ajustar su comprensión según sea necesario para alcanzar los objetivos establecidos (Pérez, 2015). En consonancia con esta idea, Osses y Jaramillo (2007) definen las estrategias metacognitivas como el conjunto de acciones para comprender las operaciones y procesos mentales inherentes a la persona, conocer cómo emplearlos de manera efectiva y tener la capacidad de ajustarlos o modificarlos según las metas establecidas.

Solé (1998) plantea un conjunto de estrategias metacognitivas que ofrecen un enfoque integral en el desarrollo de la lectura.

Previamente a la lectura del texto, propone la etapa de planificación que consiste en la preparación meticulosa, delineando la importancia de establecer metas claras y delinear los medios necesarios para alcanzarlas. Esto implica la activación de los conocimientos previos del lector, un análisis estructural del material mediante la exploración preliminar de elementos como títulos, subtítulos y elementos visuales, que actúan como guías preliminares en la comprensión anticipada del contenido. Se enfatiza el ejercicio de precipitar ideas, una anticipación reflexiva que orienta la aproximación inicial al texto.

Durante la lectura, se enfatiza la supervisión constante y el monitoreo activo de las estrategias desplegadas. Este proceso incluye la verificación continua de las predicciones formuladas en el contexto de la lectura, asegurando la coherencia y pertinencia del sentido extraído. Asimismo, se promueve la delimitación progresiva del texto para facilitar la síntesis y la identificación de elementos clave, como el vocabulario desconocido o de especial relevancia. Se fomenta la capacidad inferencial para captar conceptos y significados subyacentes, y se destaca la importancia de la

relectura como medida correctiva ante los obstáculos que puedan surgir en la comprensión. Esta fase dinámica de evaluación y ajuste continuo permite un refinamiento constante de las estrategias empleadas, adaptándolas según las necesidades emergentes.

Posterior a la finalización de la lectura, Solé (1998) subraya la importancia de una evaluación metódica de los logros obtenidos. Propone herramientas como resúmenes, identificación de ideas centrales, mapas conceptuales o diagramas, que facilitan una representación estructurada y sistemática del conocimiento adquirido. Estas técnicas de retroalimentación permiten al lector reflexionar sobre lo aprendido, consolidando la comprensión y promoviendo la transferencia de conocimientos a otros contextos. En resumen, el enfoque propuesto por Solé (1998) traza un recorrido reflexivo y estratégico que potencia la comprensión lectora a través de una planificación meticulosa, una ejecución monitoreada y una evaluación metódica.

Como se ha descrito anteriormente, dentro de las estrategias metacognitivas se incluyen el resumen, el mapa conceptual y el friso, entre otros, que ayudan a tomar conciencia al evaluar si se ha comprendido verdaderamente el texto, destacando lo más relevante. El resumen, es considerado una estrategia metacognitiva, implica extraer información más importante del texto para mostrar su comprensión al organizar los conceptos en una síntesis y resaltar lo más significativo. Según Van Dijk (1983), un resumen es la producción de otro texto que guarda relaciones muy peculiares con el original porque reproduce de modo breve su contenido. En este proceso, se aplican las macrorreglas textuales, como la omisión, selección, generalización y construcción/integración, que ayudan a reducir la información del texto y generar una construcción significativa. Las macrorreglas textuales son fundamentales para elaborar el resumen, ya que permiten establecer las características globales del texto sin dejar de lado las partes relevantes.

Adicionalmente, el mapa conceptual, un esquema utilizado para organizar la información de diferentes textos, se sustenta en la teoría del aprendizaje de Ausubel-Novak (1978). Desde su diseño por Novak en 1975, un gran número de investigaciones han demostrado que la confección de mapas conceptuales contribuye al logro de un

aprendizaje significativo. Symington y Novak (1982) sostienen que estos mapas ayudan a organizar la información al mostrar su origen y sugerir propuestas para abordar coherentemente las ideas, facilitando así su comprensión. Es crucial que la información presentada al estudiante en un mapa conceptual sea interesante y significativa para que pueda asimilarla, ya que el conocimiento previo del estudiante fortalece el aprendizaje haciéndolo significativo (Ausubel, 1981). Estos mapas son útiles para el profesor, ya que reflejan en gran medida lo que el alumno ya sabe, presentando la información de forma organizada para una mayor comprensión. Para elaborar un mapa conceptual, se deben identificar los conceptos clave del texto, colocando el concepto principal en el centro y conectándolo con otros conceptos mediante enlaces apropiados (Ferreira *et al.*, 2009). Estas sugerencias facilitan la construcción de mapas conceptuales, promoviendo la comprensión efectiva de los contenidos por parte del estudiante.

Además, el friso resulta una herramienta que facilita la referencia de eventos o narraciones divididas en sesiones o capítulos, se presenta como una representación gráfica estructurada por eventos en secuencias. Esta narración visual permite visualizar la totalidad de la situación. Destacar el friso como estrategia metacognitiva es pertinente para la narración, ya que permite al estudiante realizar un recorrido visual de lo que ha comprendido del texto leído y así narrar sobre este. Lara (2009) lo describe como una "densidad visual narrativa", enfatizando su capacidad para condensar y representar la información de manera secuencial y visualmente comprensible.

Finalmente, MINEDU (2007), en la Guía de Estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora, destaca la relevancia de las estrategias metacognitivas en el proceso lector. Además, propone diversas estrategias para aplicarlas en las distintas etapas de la lectura.

Antes de la lectura o prelectura, el objetivo es conocer los diversos contextos, experiencias, creencias y conocimientos previos de los educandos, los cuales pueden influir en su forma de leer y aprender del contenido del texto. Conocer lo que los estudiantes aportan a la lectura permite a los docentes establecer conexiones o andamios entre lo conocido y lo nuevo, clarificando términos y conceptos menos

familiares, y proporcionando información adicional necesaria durante el proceso. Las actividades de prelectura también fomentan el compromiso e interés de los estudiantes al equiparlos con herramientas para obtener una visión general del texto y anticipar su contenido. Esta preparación inicial desempeña un papel crucial en la comprensión lectora. (Jacobs 2005: traducción de Pinzás 2007). Entonces, antes de leer se recomienda utilizar estrategias que permitan activar la información previa del lector mediante técnicas como la lluvia de ideas, organizadores visuales y andamiajes (McNamara, 2015; Raphael y Pearson, 2018). Además, se recomienda establecer metas específicas (objetivos de lectura) y crear preguntas orientadoras que guíen la lectura y la búsqueda de información (Duke y Bennett-Armistead, 2019). Estas estrategias preparan al lector para comprender textos de cualquier área.

Durante la lectura, se utiliza estrategias metacognitivas para ir construyendo el significado del mensaje que quiere transmitir el texto en tanto se va realizando la lectura, porque leer no es captar o transcribir lo que expresa el texto. En esta etapa del proceso de lectura es fundamental que la persona que lee aplique estrategias de monitoreo de la comprensión que son acciones o actividades mentales que ejecuta para garantizar de que está comprendiendo, para comprobar las predicciones iniciales y ajustarlas o cambiarlas de acuerdo con el contenido del texto, para seguir el hilo conductor del mismo y para reaccionar ante su contenido. Asimismo, se mencionan las estrategias de reparación o recuperación de la comprensión, que son otras acciones o actividades mentales y se activan en el momento que el lector percibe una pérdida de comprensión durante la lectura debido a diversas dificultades, como la existencia de asociaciones difíciles entre los párrafos, inicio del texto o el párrafo con frases imprecisas, confusas o las incluya en alguna parte. Un ejemplo de estas estrategias es buscar los indicios o pistas sobre el significado que brinda el contexto de una palabra desconocida. (Pinzás, 2007).

Después de leer, se recomienda usar estrategias que ayuden a organizar y reestructurar el mensaje del texto, así como a hacer juicios sobre la credibilidad de la autora o autor y sus fuentes de información, de la utilización de los datos y hechos reales u opiniones e intenciones. Las estrategias metacognitivas que se pueden aplicar en la etapa final

del proceso lector pueden ser la elaboración de un resumen del texto para identificar las ideas principales (Mayer, 2005) y formulación de preguntas que evalúen la comprensión del texto y fomenten la reflexión sobre su contenido (Duke y Bennett-Armistead, 2019). También se sugiere vincular el contenido del texto con otros conocimientos y experiencias del lector (McNamara, 2015), y reflexionar sobre la eficacia de las estrategias utilizadas durante la lectura y planificar mejoras para futuras lecturas (Paris y Winograd, 1990).

De acuerdo a los aportes teóricos de los expertos en estrategias metacognitivas, citados en el presente estudio y la labor docente, dichas estrategias metacognitivas aplicadas en el presente programa se distribuyeron en la etapa de planificación (antes de la lectura), supervisión y monitoreo (durante la lectura) y evaluación (después de la lectura). En la primera etapa se consideró como estrategias metacognitivas al establecimiento de propósitos de lectura, activación de conocimientos previos, establecimiento de un plan de acción, análisis de la estructura externa del texto, establecimiento de predicciones iniciales y reconoce el tipo de texto. En la segunda etapa se aplicó la comprobación de predicciones iniciales y anticipaciones del contenido del texto, planteamiento de preguntas y respuestas, detección de los aspectos importantes, descubrimiento de las dificultades en la comprensión, determinación de las causas de las dificultades y aplicación de la relectura. En la tercera etapa se elaboró el resumen y organizadores visuales: mapa semántico, formulación de preguntas y la evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas.

Las estrategias metacognitivas mencionadas cumplen un rol fundamental en la autorregulación del proceso de comprensión de textos por medio del monitoreo continuo de las estrategias cognitivas utilizadas de forma consciente y autónoma.

Solano, González, González y Núñez (2004); Solé (1998) y el Minedu (2015) en Rutas de aprendizaje, precisan que un buen lector emplea estrategias en el proceso de comprensión lectora en tres momentos: antes, durante y después, postura asumida en la aplicación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Respecto a la comprensión de textos escritos es necesario profundizar algunos conocimientos y reflexionar acerca de las categorías conceptuales relacionadas a la investigación, las cuales se tratan a continuación.

El texto ha sido estudiado por la lingüística textual; sin embargo, existe una gama de definiciones de texto. Según Bernández (citado por Cassany, Luna y Sanz, 1998) y Bayro (2010), el texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, su coherencia profunda y superficial, y su estructuración sobre la base de reglas lingüísticas. Vergara (2004) lo define como la representación visual o auditiva de un mensaje, que puede constar de letras, líneas, imágenes, gráficos, etc. El texto es una unidad comunicativa relacionada con el contexto en que se produce y estructurada por reglas que mantienen la coherencia interna y externa.

Los textos escritos presentan propiedades constitutivas y regulativas. Las primeras brindan unidad comunicativa al texto; es decir sirven para el intercambio de información entre emisor y receptor (Estas propiedades incluyen coherencia y cohesión. La coherencia se refiere a la articulación de elementos globales e integrales que establecen la conexión de las partes en un todo armonioso. La cohesión, por otro lado, se refiere a las articulaciones gramaticales del texto que vinculan las oraciones y conforman una red de conexiones lingüísticas. Además, existen otras propiedades constitutivas como la intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, que se refieren al propósito, la aceptación, la información, las circunstancias y la dependencia del texto en relación con otros.

Las propiedades regulativas, según el MINEDU (2000), contribuyen a mantener la expectativa del lector a lo largo del texto. Estas incluyen la eficacia, que se refiere a la claridad en la comunicación del emisor; la efectividad, que se relaciona con la impresión generada en el receptor; y la adecuación, que se refiere a la elección de las opciones lingüísticas más adecuadas en la construcción del texto.

PISA (2017) propone una clasificación de los tipos y formatos de textos, independientemente de que sean presentados como textos impresos o en una pantalla

de computadora. Según su propósito comunicativo se agrupan en seis tipos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos y transaccionales. Los textos narrativos relatan hechos reales o ficticios relacionados a un personaje, en un determinado tiempo, mientras que los descriptivos indican características de objetos. Los expositivos explican conceptos o constructos mentales analizando sus elementos y relacionándolos como un todo, los argumentativos intentan convencer sobre un punto de vista (tesis) a cerca de un tema con razones que lo respaldan, los instructivos brindan instrucciones para realizar o evitar algo, y los transaccionales son breves y directos y buscan lograr fines específicos en interacciones personales.

PISA (2017) también clasifica los textos de acuerdo al formato, los textos pueden ser continuos, discontinuos, mixtos y múltiples. Los primeros consisten en oraciones organizadas en párrafos, con ideas vinculadas por conectores y organizadores como subtítulos. Ejemplos incluyen cuentos, cartas y ensayos. En contraste, los textos discontinuos presentan información a través de frases sueltas, como tablas, infografías y mapas.

Los textos discontinuos se clasifican en varios tipos, como los impresos, estructurados y formalizados que requieren del lector la respuesta a cuestiones específicas de forma determinada, los avisos y anuncios diseñados para persuadir al lector a realizar algo. También están los cuadros y gráficos que son representaciones icónicas de datos, utilizados en la argumentación científica y los diagramas, en las descripciones técnicas de los textos expositivos e instructivos. Las tablas, matrices de filas y columnas, y los mapas, que indican relaciones geográficas entre lugares.

Los textos mixtos son aquellos que combinan información en formato continuo y el discontinuo, y los múltiples, que unen dos o más textos distintos, pero en una misma situación comunicativa para la evaluación.

Los criterios de formato y tipo de texto no son excluyentes, y los textos pueden tener un formato y tipo predominante. Por ejemplo, pueden existir textos descriptivos discontinuos, textos argumentativos múltiples, o textos expositivos mixtos. La prueba

PISA incluye una variedad de textos con distintos formatos y tipos, lo que enriquece la diversidad de textos evaluados.

En la visión contemporánea y según la orientación de la investigación, Pinzás (2001) define a la lectura como la interacción entre las experiencias o conocimientos previos del lector y la información y conocimientos que aporta el texto que está leyendo.

Solé (2000) define la lectura como el proceso de comprender el lenguaje escrito, donde intervienen tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos. Es necesario habilidad en la decodificación y la capacidad de manejar las habilidades de lectura fluida. Además, señala que la lectura implica un proceso continuo de emisión y verificación de hipótesis para construir el significado del texto, es decir comprenderlo, así como controlar y asegurar esa comprensión.

Por otro lado, Ferreiro (2013) considera la lectura como un proceso constructivo que involucra transacciones entre el lector, el texto y el contexto.

En resumen, la lectura en la visión actual se entiende como un proceso constructivo dirigido a comprender el texto, mediante la interacción entre la información textual, las expectativas y conocimientos previos del lector, dentro de un contexto específico. También implica el control y la verificación de la comprensión durante todo el proceso.

Según Cassany, Luna y Sanz (1998), la lectura se clasifica en distintos tipos según los objetivos de comprensión y la velocidad lectora. En la lectura silenciosa, se distinguen tres categorías principales. La lectura extensiva se realiza por placer o interés, como al leer una novela o un ensayo. Por otro lado, la lectura intensiva se emplea para obtener información específica de un texto, como al revisar un informe académico. También existe la lectura rápida y superficial, utilizada para obtener una idea general del contenido, como al hojear una revista o un periódico. Además, está la lectura involuntaria, la cual ocurre de manera no intencionada, como al observar la publicidad en las calles.

En cuanto a la velocidad lectora, se pueden identificar dos enfoques principales. La lectura integral implica leer todo el texto, ya sea de manera reflexiva, con una comprensión exhaustiva y análisis minucioso, o de forma mediana, con una

comprensión menos detallada. Por otra parte, la lectura selectiva se refiere a la selección de partes específicas del texto que contienen la información deseada. Esta puede ser atenta, al buscar datos concretos y detalles de interés, o un vistazo, para obtener una idea general de la información presentada.

Cabe destacar que en programa didáctico propuesto se han aplicado todos los tipos de lectura explicados.

Después de un extenso trabajo y una investigación rigurosa en el campo de la lectura, la mayoría de los académicos e investigadores coinciden en las teorías que se explican a continuación, las mismas que sustentan la presente propuesta.

La primera es la teoría de la lectura como conjunto de habilidades. Según Díaz y Hernández (2010), esta perspectiva enfatiza la extracción del texto de manera explícita, descuidando la comprensión debido a un enfoque excesivo en habilidades básicas de decodificación y automatización. Bajo esta teoría, se considera que un lector es competente cuando puede extraer del texto lo que se presenta explícitamente, sin interacción con sus conocimientos previos. Esta visión limita la comprensión real al proceso de decodificación inicial, sin considerar la relación recíproca entre el lector y el texto como un componente integral del proceso de comprensión.

La segunda teoría es la lectura como proceso interactivo, que surge como una crítica a la anterior. Según Goodman (2016), esta teoría considera a la lectura como un proceso del lenguaje que permite al lector expresar oralmente o por escrito su comprensión del texto. Se reconoce que los lectores son usuarios activos del lenguaje, y que su comprensión se basa en la interacción entre sus conocimientos previos, los esquemas elaborados que tiene el lector y la información presentada en el texto. Esta teoría sostiene que la lectura es un proceso psicolingüístico porque el pensamiento y el lenguaje interactúan, y que la comprensión se construye a medida que el lector relaciona la información visual que ofrece el texto con sus conocimientos previos que constituye la información no visual.

La teoría de la lectura como proceso transaccional, desarrollada por Lovise Rosenblatt en el ámbito de la literatura, enfatiza la relación bidireccional entre el lector y el texto.

Rosenblatt adoptó el término "transacción" para resaltar la conexión dinámica y fluida entre ambos, donde el significado se construye a través de una síntesis única en la que se fusionan el lector y el texto.

Según esta teoría, la lectura se concibe como un proceso recíproco en el cual la obra literaria cobra vida en la interacción entre el lector y el texto. Esta relación transaccional implica un intercambio constante entre el lector, el texto y el contexto, en el que las experiencias significativas del lector desempeñan un rol crucial en la construcción del significado. La memoria, el pensamiento y el sentimiento del lector son elementos fundamentales en este proceso. (Dubois, 1991).

La teoría de los esquemas hace referencia a los estudios de Bartlett (1932), quien describe a los esquemas como estructuras de conocimiento recopiladas y almacenadas como información no visual. Estos esquemas se desarrollan a partir de las experiencias del lector y explican cómo la información contenida en el texto se integra a los saberes previos, facilitando de esta manera la comprensión al encontrar configuraciones que expliquen el texto.

Los esquemas cognitivos son configuraciones mentales generales que intervienen en la interpretación de la experiencia y la comprensión, según Rivas (2008). Estos conocimientos permiten establecer relaciones entre la información del texto y el conocimiento previo, facilitando una comprensión significativa y fluida al relacionarla con situaciones reconocidas.

Solé (2022) divide el proceso de lectura en tres etapas: antes, durante y después de la lectura. Aunque varios autores han propuesto divisiones similares en etapas, difieren en las estrategias, habilidades o técnicas utilizadas según su concepción del proceso de lectura.

En concordancia con el enfoque comunicativo textual, citado anteriormente y de acuerdo con IPEBA (2013), en el ámbito de la Comunicación, se promueve el aprendizaje de la lengua en su aplicación práctica. Esto implica que el objetivo central del área es que los estudiantes adquieran competencias comunicativas según definidas por Hymes (1972) y Canale (1983). Esto abarca el uso efectivo del sistema gramatical

de la lengua, su adaptación a diversos contextos socioculturales tanto formales como informales, la habilidad para trabajar con una variedad de textos escritos y orales, y la aplicación de múltiples recursos y estrategias para alcanzar metas comunicativas específicas.

Las competencias comunicativas involucran el desarrollo de capacidades diversas (habilidades cognitivas, disposiciones, conocimientos, etc.) en diferentes situaciones de comunicación, las cuales frecuentemente cambian. Estas situaciones son esenciales dentro de las prácticas sociales. Por ello, cultivar estas competencias implica integrar a los estudiantes como participantes activos de la cultura escrita y oral, ofreciéndoles una variedad de prácticas y experiencias que satisfagan sus necesidades e intereses comunicativos en la vida diaria.

Según Cassany (2003), la competencia comunicativa es crucial, ya que capacita a los individuos para usar el lenguaje de manera efectiva, desarrollando habilidades fundamentales como la lectura, escritura, escucha y habla. Además, subraya que la competencia lingüística se profundiza a través del desarrollo de la comprensión lectora, destacando así su importancia dentro del proceso educativo.

Por su parte, Calsin (2006) define la comprensión lectora como un proceso complejo e interactivo donde el lector utiliza un conjunto de habilidades cognitivas para interpretar la información presente en un texto escrito dentro de un contexto específico. Esto implica la activación de procesos cognitivos con el fin de lograr una interpretación coherente y global del texto.

Por otro lado, Díaz y Hernández (2002) consideran la comprensión lectora como una actividad constructiva, compleja y estratégica que involucra la interacción entre las características del lector, del texto y del contexto en el que se desarrolla la lectura.

Desde esta perspectiva, se concibe la comprensión lectora como un proceso constructivo y estratégico, donde el lector no solo transfiere pasivamente la información del texto a sus conocimientos previos, sino que intenta construir una representación precisa a partir del texto, de sus conocimientos previos, sus experiencias, intereses en el contexto en el que se encuentra. (proceso constructivo).

Este proceso se considera estratégico porque el lector reconoce sus habilidades y limitaciones para comprender un texto, empleando diversas estrategias de lectura, tanto cognitivas como metacognitivas, para abordar el texto de manera efectiva.

En la propuesta del presente trabajo de investigación se consideró la competencia de comprensión de textos escritos con sus capacidades seleccionadas y combinadas: conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales son observables a través de los indicadores para dicha competencia, y alcanzar el estándar de aprendizaje mediante el uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas.

Según el Ministerio de Educación, en las Rutas del Aprendizaje, Área de Comunicación (2015), se delinear las capacidades relacionadas con la comprensión de textos escritos, seleccionadas y organizadas sistemáticamente dentro del programa propuesto.

Una de estas capacidades es la recuperación de información en textos escritos, donde los alumnos están capacitados para leer textos estructuralmente complejos que abordan diversos temas con un vocabulario variado. En esta capacidad, los estudiantes pueden identificar y localizar información explícita sin necesidad de realizar inferencias adicionales. Además, son capaces de discriminar la información relevante según sus intereses y propósitos específicos.

Otra capacidad crucial es la reorganización de la información en textos, que implica procesos como la clasificación, la síntesis, el parafraseo y la construcción de organizadores gráficos. En esta etapa, los estudiantes extraen la información relevante del texto, omitiendo lo secundario y estructurando el contenido de manera clara y coherente.

Ambas capacidades corresponden al nivel literal de la comprensión lectora, según el enfoque del Ministerio de Educación, y son fundamentales para el desarrollo de habilidades de lectura crítica y efectiva entre los estudiantes.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015), en relación a la capacidad de inferir el significado de textos escritos, se espera que los estudiantes asignen significado a palabras, expresiones y frases. Además, deben formular inferencias

basadas en sus conocimientos previos, en los indicios proporcionados por el texto y en el contexto en el cual se desarrolla la lectura. Durante este proceso, los estudiantes también verifican o ajustan sus hipótesis de lectura conforme avanzan en la lectura.

Esta capacidad se sitúa en el nivel inferencial de la comprensión del texto, permitiendo a los estudiantes ir más allá de la información explícita con la finalidad de captar el significado implícito y las conexiones subyacentes en el texto.

En cuanto a la capacidad de reflexionar sobre los textos escritos, en su forma, contenido y contexto, los estudiantes deben ser capaces de distanciarse críticamente de las ideas presentadas en el texto, así como de los recursos utilizados para transmitir su significado. En este sentido, evalúan objetivamente tanto el contenido como la forma del texto, juzgando su calidad y pertinencia de manera reflexiva. Además, pueden expresar sus opiniones sobre el texto apoyadas en argumentos que demuestren su comprensión.

Ambas capacidades son fundamentales para el desarrollo de una comprensión lectora profunda y crítica, según los lineamientos del MINEDU, contribuyendo así al desarrollo integral de habilidades de análisis y evaluación en los estudiantes.

Cabe enfatizar, que la comprensión lectora es esencial trabajarla de forma articulada para que se logre la comprensión o construcción del sentido del texto.

Cervantes, Pérez y Alanís (2017) y Ferreiro (2013) propusieron que la comprensión lectora implica realizar diferentes operaciones que se clasifican en tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales en esta investigación se consideraron como dimensiones de la comprensión lectora.

En el nivel literal, se recupera la información explícita del texto y se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. Este nivel se divide en dos: la lectura literal en un nivel primario, donde se focaliza en las ideas e información explícitas del texto por reconocimiento o evocación de hechos, y la lectura literal en profundidad, que implica una comprensión más profunda del texto, identificando ideas y tema principal, construcción de organizadores gráficos y elaboración de resúmenes.

En el nivel inferencial, se utilizan los datos explícitos del texto, las experiencias personales y conocimientos previos y la intuición para realizar conjeturas o hipótesis, buscando relaciones más allá de lo explícito en el texto y elaborando conclusiones. Esto puede incluir inferir detalles adicionales, secuencias de acciones, ideas principales no explícitas, secuencias de acciones y relaciones de causa y efecto.

En el nivel crítico, se emiten juicios de valor sobre el texto leído, aceptándolo o rechazándolo fundamentadamente. Este nivel implica una evaluación donde se consideran cualidades como la exactitud, aceptabilidad y probabilidad del texto, así como su adecuación y validez en comparación con otras fuentes de información. Los juicios pueden ser sobre la realidad o fantasía, la adecuación y validez, la apropiación y la aceptación o rechazo según el código moral y sistema de valores del lector.

Según Rutas de Aprendizaje, (Minedu, 2016) sugiere que los docentes propongan estrategias para la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y criterial, así como despertar en los alumnos el interés por la lectura, planteándoles diversos tipos de textos para desarrollar hábitos lectores en su vida cotidiana.

la presente investigación se justifica en los criterios estandarizados de conveniencia, el aporte teórico y científico, la contribución social, las implicancias prácticas y su utilidad metodológica.

La ejecución del estudio en cuestión resulta conveniente porque no puede existir la comprensión de textos escritos sin el tratamiento de un programa que contenga estrategias cognitivas y metacognitivas; es decir, la adquisición de todo conocimiento requiere de un proceso teórico práctico que involucre actividades adecuadas para lograr comprender diversos tipos de textos escritos en la educación secundaria porque si no existen estrategias no se comprenderá los textos escritos en dicho nivel educativo; de allí que resulta una tarea inmediata reorientar las malas prácticas que solamente aplican estrategias cognitivas, puesto que éstas tienen que ir acompañadas de las estrategias metacognitivas. Por lo tanto, es de vital importancia realizar esta investigación para poder conocer la influencia de un programa de estrategias

cognitivas y metacognitivas en la comprensión de los textos escritos en estudiantes de secundaria.

El aporte teórico de la investigación se evidencia claramente cuando aborda un vacío en la formación de los adolescentes al destacar la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos escritos, cuyo fundamento teórico moderno es la contribución de expertos en el tema. Su contribución teórica radica en la propuesta de nuevas definiciones conceptuales y operacionales que son distintas a las existentes en la actualidad sobre las variables objeto de estudio. Asimismo, presenta novedosos instrumentos para recopilar datos sobre la comprensión de textos escritos que enriquecen este campo del saber.

Científicamente, el estudio ofrece un marco de referencia para investigaciones posteriores especialmente en el ámbito local, donde se evidencia la escasez de estudios similares en instituciones educativas de Trujillo.

En cuanto a su contribución social, los resultados y hallazgos de la investigación beneficiarán tanto a estudiantes como a docentes y familias. Los estudiantes encontrarán en el programa basado en estrategias cognitivas y metacognitivas una herramienta valiosa para mejorar su comprensión de textos escritos. Los docentes de la especialidad de Comunicación, por su parte, podrán desarrollar de manera más efectiva estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes. Finalmente, las familias se verán beneficiadas al comprender lo importante que son estas estrategias en el área de Comunicación, la comprensión de textos y ejecución de tareas en las diversas áreas curriculares contribuyendo desde el hogar en la formación integral de sus hijos.

Las implicaciones prácticas del estudio se centran en su contribución a resolver un problema real y práctico de los estudiantes de la Institución Educativa “Gustavo Ríos”, Trujillo, 2018. Los resultados obtenidos serán fundamentales porque permitirá resolver problemas de comprensión de sus textos escritos; consecuentemente proporcionarán referentes prácticos para investigaciones futuras de problemas con las variables que son objeto de estudio.

En la utilidad metodológica, la investigación propone la construcción de un nuevo instrumento de recolección y análisis de datos sobre la comprensión de textos escritos en estudiantes de secundaria en el área de Comunicación, así como unas nuevas definiciones de las variables de estudio y de los conceptos relacionados al aprendizaje de dicha área. Además, ofrece pautas para investigar poblaciones pequeñas y metodológicamente es un estudio de tipo aplicativo, con un diseño no experimental cuasi experimental.

De igual manera se sugiere como se debe investigar cuando una población es pequeña. Metodológicamente es un estudio de tipo aplicativo, con diseño no experimental cuasi experimental.

El problema se plantea de la siguiente manera:

A escala global, el Instituto de Estadística de la UNESCO (2017) revela, con inquietante claridad, que un total de 617 millones de niños y adolescentes no logran alcanzar los niveles mínimos de competencia (NMCs) en las áreas fundamentales de lectura y matemáticas, conforme a las más recientes estimaciones internacionales. Esta cifra, alarmante en su magnitud, pone de manifiesto las profundas desigualdades educativas y plantea serios desafíos para los sistemas pedagógicos en todo el orbe. Esto es el equivalente a tres veces la población de Brasil que es incapaz de leer o realizar matemáticas básicas con competencia. Los nuevos datos señalan una tremenda pérdida de potencial humano que podría amenazar el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esto quiere decir que seis de cada diez de las personas menores de dieciocho años en el mundo no aprenden globalmente. Los 617 millones incluye más de 387 millones de niños en edad de estudiar educación primaria (aproximadamente entre 6 a 11 años) y 230 millones de adolescentes en edad de cursar secundaria (aproximadamente entre 12 a 14 años). Esto significa que el 56% de los niños no estarán en la capacidad de leer y manejar las matemáticas con competencia, en el momento que tengan la edad para completar la educación primaria. La proporción es aún mayor para los adolescentes, con un 61% que es incapaz de alcanzar mínimos niveles de competencia para el momento en que deberían estar completando la educación secundaria.

Por otra parte, como indica un estudio que acaba de difundir el instituto, antes mencionado, la mayoría de los adolescentes de América Latina y el Caribe no alcanzan los grados necesarios en lectura cuando terminan el nivel secundaria. En total, hay 19 millones de adolescentes en esta situación. Como indica el estudio, el 36% de los niños y jóvenes de la zona no tienen niveles de comprensión suficientes. El equilibrio es algo mejor cuando se considera sólo a los niños en edad para iniciar la educación primaria, arrojando que el 26% no llega a la adecuación. Los resultados no son más positivos cuando se evalúan las matemáticas. El 52% de los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe no logran las habilidades fundamentales. La circunstancia es más grave en la escuela secundaria (62%) que en la primaria (46%).

Particularmente, en las naciones latinoamericanas, se ha prestado una extraordinaria atención a los enfoques instructivos y a la evaluación del conocimiento de la comprensión.

A nivel del Perú, se aprecia que los estudiantes de las instituciones muestran un bajo nivel de comprensión de textos escritos, según los demuestran los resultados de las evaluaciones PISA en los años 2000, 2009, 2012 y 2015.

En el año 2015, el Perú es el país que ha crecido más en Latinoamérica respecto a la medición del 2012, en 14 puntos, desde los 384, obtenido en 2012, a 398, ubicándose en el orden 62 de la lista, sin embargo, pese a que ha mejorado en lectura, seguimos rezagados.

Según la transmisión de Radio Programas del Perú (2016), en América Latina el país se ubica en el penúltimo lugar, superando solo a República Dominicana, país que en el 2015 se sometió a su primera evaluación PISA. En el área de lectura se sigue por debajo de países como Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil.

Las disparidades se hacen aún más notorias al comparar con Singapur, el país líder en todas las evaluaciones, con sus 535 puntos en lectura, colocando al Perú rezagado 137 puntos por debajo. Esto significa que el Perú se encuentra significativamente alejado del promedio establecido por la OCDE como mínimo aprobatorio, que es de 493 puntos. Para alcanzar esta marca, el país necesitaría mejorar en 96 puntos, lo cual representa cuatro veces más de lo que ha progresado en los últimos tres años.

A nivel regional, IPE (2019) en La Libertad, 9 de cada 10 estudiantes de 2° grado de secundaria no comprenden lo que leen. Estas cifras fueron dadas a conocer por el Instituto Peruano de Economía en base a los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018, los cuales muestran el déficit educativo.

En la región La Libertad, entre 2016 y 2018, el porcentaje de estudiantes de 4° grado de Primaria que rindieron satisfactoriamente el examen de comprensión lectora aumentó de 27.8% a 30.3%. A pesar de ello, aún se mantienen las brechas con respecto al promedio nacional de 34.8% precisó el IPE. En el caso de los estudiantes de segundo grado de Secundaria, el porcentaje que rindieron satisfactoriamente el examen de comprensión lectora en La Libertad aumentó de 14.7% a 14.9%, entre 2016 y 2018. Sin embargo, en este grado educativo también se evidencian brechas con respecto al indicador nacional (16.2%).

A nivel local, MINEDU (2018), los resultados de la ECE 2018, en la UGEL N°04 TSE, de una muestra promedio de 597 estudiantes, el 7.1% se ubican en previo al inicio, el 33.7%, en inicio, el 35.6% en proceso y el 23.7% en satisfactorio.

En este mismo ámbito local, se tiene a los estudiantes de 2° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Gustavo Ríes”, donde se contextualiza nuestra investigación presentan serias dificultades en el área de Comunicación, específicamente en la competencia de comprensión de textos escritos, como lo demuestra la información obtenida en las entrevistas no estructuradas a docentes, el proceso de monitoreo y acompañamiento pedagógico y los resultados del aprendizaje de las actas consolidadas y de la ECE.

Según las actas consolidadas presentadas en el PEI de la IE “Gustavo Ríes” en el área de Comunicación para los años 2015, 2016 y 2017, los resultados muestran que la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles de logro es la siguiente:

En el año 2015, el 8% se encuentra en el nivel de logro inicial, el 70% en proceso, el 15% en logro previsto, y ningún estudiante alcanza el nivel de logro destacado.

En el año 2016, el 4% está en el nivel de logro inicial, el 57% en proceso, el 33% en logro previsto, y ningún estudiante alcanza el nivel de logro destacado.

En el año 2017, el 8% se ubica en el nivel de logro inicial, el 43% en proceso, el 35% en logro previsto, y el 5% alcanza el nivel de logro destacado.

Estos resultados indican que mayoritariamente los estudiantes se ubican en proceso de alcanzar los aprendizajes previstos (11-13). Esto implica que están en camino de lograr los objetivos académicos, pero requieren acompañamiento continuo durante un periodo razonable para alcanzar su máximo potencial. Solo un pequeño porcentaje de estudiantes alcanza el nivel destacado (18-20), demostrando un dominio sólido y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

La tendencia en los años del 2015 al 2017, en el área de Comunicación, en lo referente al Logro previsto (14 a 17) En el año 2016 respecto al año 2015 fue ascendente en un 18% , en tanto al año 2017 fue mínimo (2%) esto significa que los estudiantes no lograron desarrollar las competencias comunicativas: se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos escritos y escribe diversos tipos de textos, todas en su lengua materna con el fin de interactuar eficazmente con su entorno, comprender la complejidad del mundo contemporáneo, tomar decisiones fundamentadas y actuar con integridad ética en las diferentes esferas de la vida cotidiana.

A nivel institucional, los resultados derivados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada a los alumnos del segundo grado de secundaria en el año 2015, revelan una realidad preocupante: el 14.6% de los estudiantes se encuentra en el nivel previo al inicio, el 41.3% en el nivel de inicio, el 29.6% en proceso, y solo el 14.6% alcanza el nivel satisfactorio. En términos concretos, estos datos indican que un 55.9% de los estudiantes, es decir, más de la mitad de la población evaluada, se sitúa en niveles alarmantemente bajos de comprensión lectora, quedando el resto en un nivel de proceso intermedio.

Frente a esta problemática educativa, se plantea como alternativa de solución la implementación de un Programa de Estrategias cognitivas - metacognitivas orientado a mejorar la comprensión de textos escritos en el área de Comunicación, dirigido a los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "Gustavo Ríes", Trujillo, en el año 2018. Este programa buscará abordar las deficiencias identificadas mediante el fortalecimiento de habilidades de lectura crítica y reflexión

metacognitiva, necesarias para elevar los niveles de comprensión lectora en el alumnado.

Por lo tanto, el problema de investigación se plantea en los siguientes términos: ¿En qué medida la aplicación del Programa Estrategias cognitivas-metacognitivas influye en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018?

Conceptualización y operacionalización de las variables

Variable independiente: Programa de estrategias cognitivas – metacognitivas.

Definición conceptual: Pérez (2006) en el ámbito pedagógico, señaló que el término "programa" se emplea para describir un plan sistemático diseñado por el docente con el propósito de servir a los objetivos educativos establecidos. Este programa implementa estrategias cognitivas que facilitan la comprensión de diferentes tipos de textos, así como estrategias metacognitivas que guían y supervisan el proceso de lectura.

Definición operacional: Este programa se trabajó de acuerdo a dos dimensiones: las estrategias cognitivas y metacognitivas con treinta y un ítems que permiten comprender los diversos tipos de textos, orientar y supervisar el proceso lector.

Variable dependiente: Comprensión de textos escritos.

Definición conceptual: Díaz y Hernández (2002) afirman que la comprensión de textos escritos constituye una actividad eminentemente constructiva y estratégica, de una naturaleza intrínsecamente compleja. Esta complejidad se manifiesta a través de la interacción dinámica que se establece entre las características individuales del lector —tales como sus conocimientos previos, habilidades cognitivas, experiencias y motivación— y las propiedades inherentes del texto —estructura, vocabulario y contenido—, todo ello enmarcado en un contexto situacional particular que condiciona y modela el proceso de interpretación y asimilación del significado textual.

Definición operacional: La comprensión de textos escritos se evaluó a través de una prueba escrita, tipo objetiva, compuesta por siete ítems para el nivel literal, diez para el nivel inferencial y tres para el nivel crítico.

Hipótesis

Hipótesis de investigación (Hi)

La aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas, influye significativamente en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018.

Objetivos

Objetivo General

Determinar si aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas mejora la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018.

Objetivos específicos

Identificar en el grupo experimental el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.

Identificar en el grupo control el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.

Identificar en el grupo experimental el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.

Identificar en el grupo control el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.

Comparar el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes y después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.

METODOLOGÍA

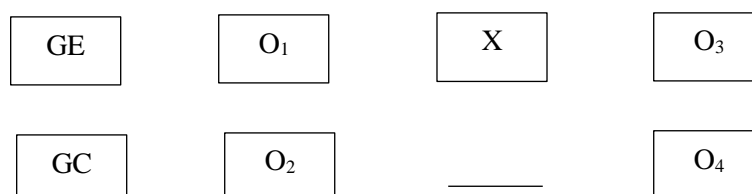
Tipo y diseño de investigación

Tipo

La presente investigación es aplicada (Sánchez y Reyes, 2015), enfoque cuantitativo (Hernández, 2014) caracterizado por el desarrollo del programa de estrategias cognitivas-metacognitivas en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018. Este tipo de estudio contribuyó a la solución de uno de los problemas educativos- la comprensión lectora- con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Diseño

El diseño de investigación es el cuasi experimental (Hernández, 2014) porque la aplicación de una variable independiente (programa de estrategias cognitivas - metacognitivas) causó el efecto (mejora) en la otra variable dependiente (comprensión de textos escritos), área de Comunicación en los estudiantes. El tipo de diseño adoptado fue cuasiexperimental con pretest y posttest, aplicado al grupo experimental y al grupo control, cuyo gráfico es:



Donde:

GE: Grupo experimental.

GC: Grupo control.

X: Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

—: Ausencia del estímulo.

O₁: Pre - test del grupo experimental.

O₂: Pre - test del grupo control.

O₃: Post - test del grupo experimental.

O₄: Post - test del grupo control.

Población – muestra

Población

La población, objeto de estudio estuvo constituida por 195 estudiantes de 2º grado de Educación Secundaria en la institución educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018.

Tabla 1

Distribución de los estudiantes de la población de 2º grado de Educación Secundaria en la Institución Educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018

Sección	Total
A	26
B	26
C	29
D	29
E	28
F	28
G	29
TOTAL	195

Fuente: Archivo de la I.E.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 52 estudiantes del 2º grado de Educación Secundaria, 26 de la sección “A” y 26 de la sección “B”, es no probabilística porque la selección se realizó a criterio de la investigadora, seleccionando al grupo de los estudiantes de segundo grado de la sección “A” como grupo control y al segundo grado “B” como grupo experimental.

Tabla 2

Muestra de los estudiantes de la población de 2º grado de Educación Secundaria en la Institución Educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018

Sección	Total	
A	26	Grupo Control
B	26	Grupo Experimental
TOTAL	52	

Nota: Archivo de la I.E.

Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica empleada para la recolección de información, tanto previa como posterior a la implementación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, consistió en la aplicación de un pretest y un post-test. El instrumento de evaluación utilizado fue una prueba escrita de comprensión lectora, elaborada por la investigadora. Dicha prueba fue diseñada con el propósito de recabar datos precisos sobre el nivel de comprensión de textos escritos entre los estudiantes que conformaron la muestra, permitiendo así medir los cambios y avances resultantes de la intervención pedagógica. Este instrumento consta de 6 textos y preguntas cerradas, abiertas y de elaboración que incluyen las dimensiones: nivel literal, (7 preguntas), inferencial (10 preguntas) y crítico (3 preguntas) con repuestas dicotómicas y valores 0 y 1, su rango es de 0 a 20, según los niveles de logro: inicio, proceso, logrado y destacado. (Anexo 3).

Asimismo, se aplicó la observación directa y se utilizó como instrumento de evaluación una lista de cotejo con 31 indicadores de escala dicotómica con respuestas SI/NO para recoger información acerca del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, el mismo que fue elaborado por la investigadora. (Anexo 04).

El procedimiento para la aplicación del instrumento

El procedimiento para la aplicación del instrumento de evaluación se inició con la repartición de la prueba de comprensión de textos escritos a cada uno de los escolares, luego se leyeron de manera general las instrucciones para todos ellos, se escribió en la pizarra el tiempo de duración, enseguida se procedió a desarrollar el instrumento de evaluación en un tiempo de 60 minutos y finalmente se recogieron las pruebas, en forma personal. La misma secuencia se desarrolló para la prueba de entrada y la prueba de salida. (pretest y del postest).

Validez

La validación del instrumento, la prueba de comprensión lectora (pre test) lo realizaron cuatro doctores en Educación o afines, docentes expertos en el área de Comunicación, a la vez, cuyas fichas se encuentran en anexo N° 03.

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento de medición se realizó con el coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a los datos de una muestra piloto conformada por 26 estudiantes de 2° grado “C” de Educación Secundaria de la misma Institución Educativa, estudiantes de características similares a los participantes de la presente investigación, obteniéndose el valor de de 0.68, muy confiable.

Método de análisis de datos

El análisis de datos comprenderá el uso de estadística descriptiva e inferencial. La estadística descriptiva se enfoca en describir, resumir y organizar los datos a través de tablas y figuras, presentando los niveles de las variables en frecuencias absolutas o relativas. Por otro lado, la estadística inferencial sirve para contrastar la hipótesis de investigación, para la presente se empleó la Prueba T de Student para muestras relacionadas, con apoyo del software IBM SPSS versión 24, el cual también permitió determinar la significancia estadística de las hipótesis planteadas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, luego de evaluar el Pre y Postest; les presentamos a continuación; teniendo en cuenta cada una de las variables, dimensiones e ítems evaluados, los mismos que se detallan mediante tablas y figuras estadísticas con sus respectivas interpretaciones:

Tabla 3

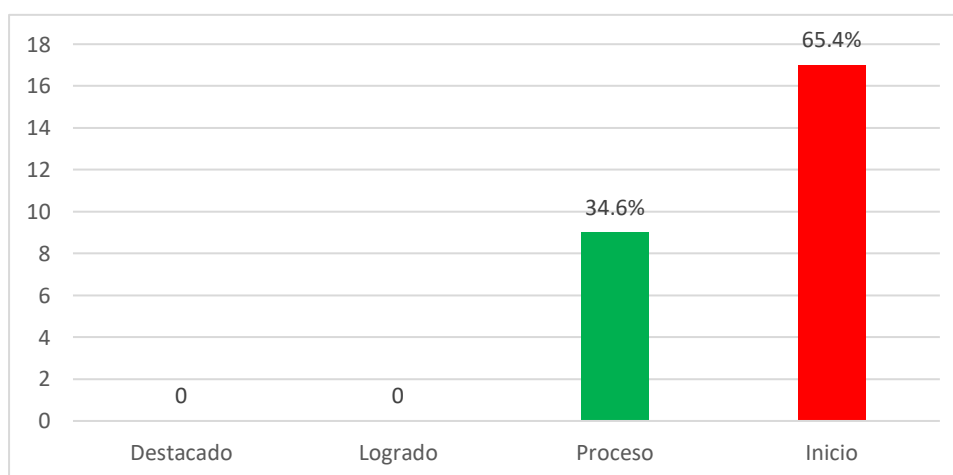
Niveles de comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.

Niveles	Grupo experimental: Pre-Test	
	f	%
Destacado	0	0
Logrado	0	0
Proceso	9	34.6
Inicio	17	65.4
TOTAL	26	100

Nota: En esta tabla muestra cómo cambian las cantidades en la frecuencia

Figura. 1

Porcentajes del Grupo experimental. Pre test de los niveles de comprensión de textos escritos en estudiantes de 2° grado de Secundaria, Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.



Nota. La figura representa los porcentajes de los niveles según nivel.

Interpretación. En la Tabla 3 y Figura 1, en el grupo experimental observamos que, en el Pretest, el 65.4% de los estudiantes tuvieron un nivel de inicio, asimismo el 34.6% en proceso en Comprensión de textos escritos, área de Comunicación, esto es válido porque se trató de una prueba de diagnóstico.

Tabla 4

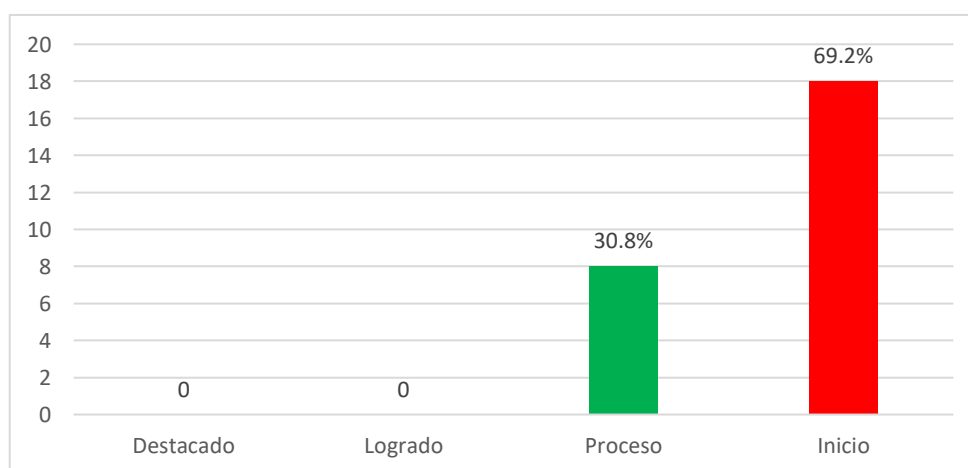
Niveles de comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.

Niveles	Grupo control: Pre-Test	
	f	%
Destacado	0	0
Logrado	0	0
Proceso	8	30.8
Inicio	18	69.2
TOTAL	26	100

Nota: En esta tabla muestra cómo cambian las cantidades en la frecuencia

Figura. 2

Porcentajes del Grupo control Pre test de los niveles de comprensión de textos escritos en estudiantes de 2° grado de Secundaria, Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.



Nota. La figura representa los porcentajes de los niveles según nivel.

Interpretación. En la Tabla 4 y Figura 2, en el grupo control observamos que en el Postest el 69.2% de los estudiantes se ubicaron en nivel de inicio, asimismo el 30.8% en proceso en Comprensión de textos escritos, área de Comunicación, esto es válido porque se trató de una prueba de diagnóstico.

Tabla 5.

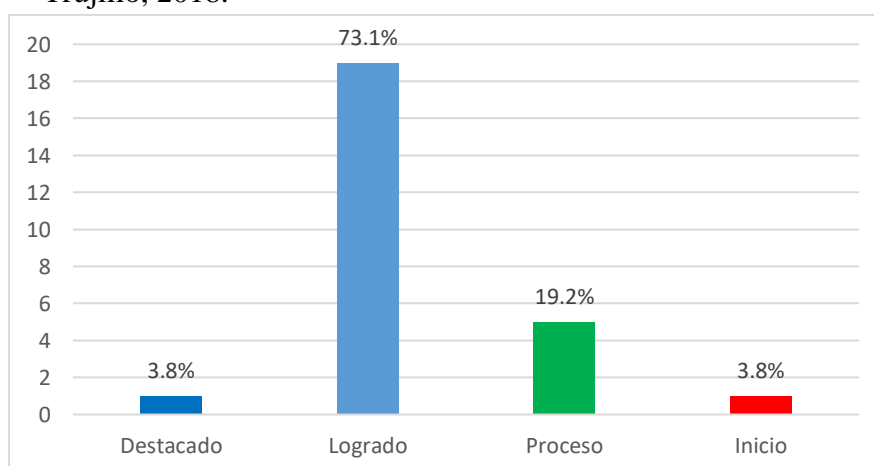
Niveles de comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.

Niveles	Grupo experimental: Pos-Test	
	f	%
Destacado	1	3.8
Logrado	19	73.1
Proceso	5	19.2
Inicio	1	3.8
TOTAL	26	100

Nota: En esta tabla muestra cómo cambian las cantidades en la frecuencia

Figura. 3

Porcentajes del Grupo experimental Postest de los niveles de comprensión de textos escritos en estudiantes de 2° grado de Secundaria, Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.



Nota. La figura representa los porcentajes de los niveles según nivel

Interpretación. Apreciamos en la Tabla 5 y Figura 3 que 1 estudiante representa 3.85% y está en el nivel destacado, que 19 estudiantes representan el 73.1% y están en el nivel logrado, que 5 estudiantes representan 19.2% y están en el nivel proceso y que 1 estudiante representa 3.85% y está en el nivel inicio, apreciándose claramente la diferencia en el desarrollo de los logros.

Tabla 6.

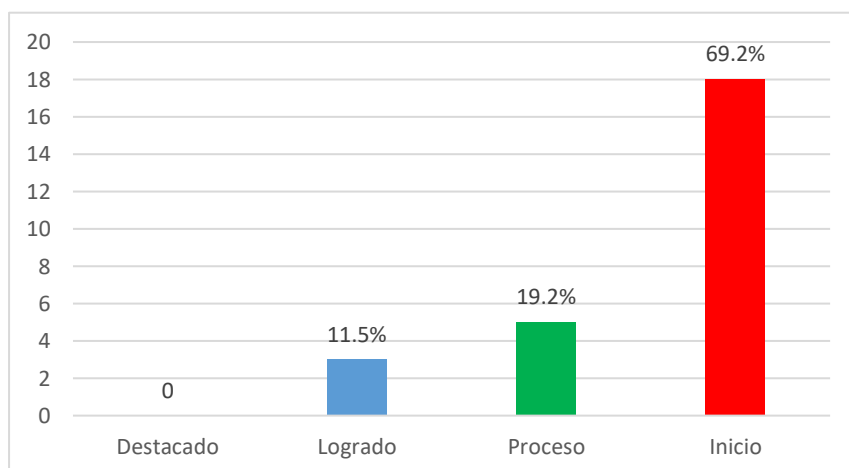
Niveles de comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.

Niveles	Grupo control: Pos-Test	
	f	%
Destacado	0	0
Logrado	3	11.5
Proceso	5	19.2
Inicio	18	69.2
TOTAL	26	100

Nota: En esta tabla muestra cómo cambian las cantidades en la frecuencia

Figura. 4

Porcentajes del Grupo control Postest de los niveles de comprensión de textos escritos en estudiantes de 2° grado de Secundaria, Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.



Nota. La figura representa los porcentajes de los niveles según nivel

Interpretación. Apreciamos en la Tabla 6 y Figura 4 que 3 estudiantes representan el 11.5% y están en el nivel logrado, que 5 estudiantes representan 19.2% y están en el nivel proceso y que 18 estudiantes representan el 69.2% y están en el nivel inicio, apreciándose claramente que no hubo mucha diferencia en el desarrollo de los logros.

Tabla 7

Comparación de los estadísticos en los niveles de comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes” - Trujillo, 2018.

Estadísticos Media aritmética	Pre Test	Pos-Test
Grupo experimental	9.5	14.7
Grupo control	9.3	9.6

Nota. La figura representa las medidas estadísticas.

Interpretación. Apreciamos en la Tabla 7 que la diferencia de media aritmética es de 5.2 puntos con respecto al grupo experimental, es decir, representa a la ganancia pedagógica; también apreciamos la diferencia de 0.3 puntos con respecto al grupo control; es decir teóricamente esto es favorable: en el uso de estrategias didácticas.

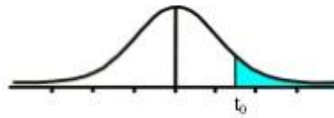
Tabla 8

Prueba de hipótesis estadísticas para comparación de promedios obtenidos por estudiantes en grupo experimental y control en comprensión de textos escritos. Institución Educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018.

Comparación	Promedios		Valor Experi- mental (t_0)	Decisión para Ho	p: α
	Pre test	Post test			
Grupo Experimental	9.5	14.7	12.6261	Se rechaza	p < 0.01 p = 0.000
Grupo Control	9.3	9.6	0.5596	Se acepta	p > 0.05 p = 0.5807

Fuente: Tabla 8

Tabla t-Student



Grados de libertad	0.25	0.1	0.05	0.025	0.01	0.005
1	1.0000	3.0777	6.3137	12.7062	31.8210	63.6559
2	0.8165	1.8856	2.9200	4.3027	6.9645	9.9250
3	0.7649	1.6377	2.3534	3.1824	4.5407	5.8408
4	0.7407	1.5332	2.1318	2.7765	3.7469	4.6041
5	0.7267	1.4759	2.0150	2.5706	3.3649	4.0321
6	0.7176	1.4398	1.9432	2.4469	3.1427	3.7074
7	0.7111	1.4149	1.8946	2.3646	2.9979	3.4995
8	0.7064	1.3968	1.8595	2.3060	2.8965	3.3554
9	0.7027	1.3830	1.8331	2.2622	2.8214	3.2498
10	0.6998	1.3722	1.8125	2.2281	2.7638	3.1693
11	0.6974	1.3634	1.7959	2.2010	2.7181	3.1058
12	0.6955	1.3562	1.7823	2.1788	2.6810	3.0545
13	0.6938	1.3502	1.7709	2.1604	2.6503	3.0123
14	0.6924	1.3450	1.7613	2.1448	2.6245	2.9768
15	0.6912	1.3406	1.7531	2.1315	2.6025	2.9467
16	0.6901	1.3368	1.7459	2.1199	2.5835	2.9208
17	0.6892	1.3334	1.7396	2.1098	2.5669	2.8982
18	0.6884	1.3304	1.7341	2.1009	2.5524	2.8784
19	0.6876	1.3277	1.7291	2.0930	2.5395	2.8609
20	0.6870	1.3253	1.7247	2.0860	2.5280	2.8453
21	0.6864	1.3232	1.7207	2.0796	2.5176	2.8314
22	0.6858	1.3212	1.7171	2.0739	2.5083	2.8188
23	0.6853	1.3195	1.7139	2.0687	2.4999	2.8073
24	0.6848	1.3178	1.7109	2.0639	2.4922	2.7970
25	0.6844	1.3163	1.7081	2.0595	2.4851	2.7874
26	0.6840	1.3150	1.7056	2.0555	2.4786	2.7787
27	0.6837	1.3137	1.7033	2.0518	2.4727	2.7707
28	0.6834	1.3125	1.7011	2.0484	2.4671	2.7633
29	0.6830	1.3114	1.6991	2.0452	2.4620	2.7564

Se observa que el $t_{(tab)} = 1.7081$

Matemáticamente

Apreciamos que el valor del $t_{(cal)} = 12.6261$ es mayor que el $t_{(tab)} = 1.7081$, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula.

Decisión estadística

Como el valor del t calculado es mayor que valor de t tabulado entonces se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión

El uso de estrategias didácticas permite mejorar el desarrollo de comprensión de textos escritos en el área de Comunicación de los estudiantes de 2º grado de Secundaria en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La aplicación del Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas demuestra influir positivamente en la comprensión de textos escritos en el área de Comunicación entre los estudiantes de 2° grado de Secundaria de la Institución Educativa “Gustavo Ríes” en Trujillo, durante el año 2018. Este trabajo de investigación presenta los resultados obtenidos que evidencian los beneficios de dicho programa en el desarrollo de habilidades lectoras y comprensivas de los educandos. Luego del análisis estadístico en donde se empleó la prueba estadística T de Student, mostrando los resultados según el orden de los objetivos, teniendo así que:

Al determinar la influencia de la aplicación del programa de estrategias cognitivas - metacognitivas en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución Educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo – 2018, se encuentra que existe una influencia significativa; es decir existe una mejora, probada mediante la prueba t Student, la cual muestra que el valor del t calculado es mayor que valor de t tabulado lo permite aceptar la hipótesis de investigación (alternativa), además la media en el pre test es igual a 9.5 puntos y la media en el post test es de 14.7 puntos, observándose una ganancia pedagógica de 5.2 puntos. Este resultado concuerda con la investigación de Guerra y Forero (2015), quienes consideran que la aplicación de programas como el de estrategias cognitivas y metacognitivas optimizan los niveles de comprensión de textos escritos de los alumnos ($p < 0.01$)

Al identificar el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de 2° grado del grupo experimental y del grupo control, se observa que, en el pretest del grupo experimental, el 65.4% de los estudiantes se ubican en el nivel de inicio. Tras la implementación del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, en el post test, el 73.1% de los estudiantes alcanzan el nivel logrado, cumpliendo así con el objetivo general del estudio. En contraste, en el grupo control, el 69.2% de los estudiantes se encontraban en el nivel de inicio en el pretest. En el post test, donde no

se aplica el programa mencionado, el 69.2% de los estudiantes aún se situaban en inicio, sin ninguna variación en su nivel de comprensión lectora.

Estos resultados destacan de manera inequívoca el impacto positivo del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas en el fortalecimiento de la comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental. En contraste, el grupo control, que no fue objeto de dicha intervención, no mostró mejoras comparables, lo que subraya la efectividad del programa al promover un avance significativo en las habilidades lectoras de los estudiantes intervenidos. Este hallazgo concuerda con el estudio de Pérez (2015), confirmando que la aplicación efectiva de estas técnicas eleva el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, facilitando su capacidad para interactuar de manera autónoma con textos, así como para planificar, supervisar y evaluar su lectura. Esto fortalece su comprensión y les ayuda a reconocer y autorregular sus procesos de lectura.

Al analizar el nivel más frecuente de comprensión lectora según dimensiones en el grupo experimental se muestra que, en la dimensión de Nivel literal de comprensión de textos escritos, en el pretest el 53.8% de los estudiantes se ubican en el nivel de inicio. Tras la aplicación del Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, en el post test el 46.2% avanzan al nivel en proceso. En la dimensión de Nivel inferencial de comprensión de textos escritos, en el pretest el 57.6% de los estudiantes están en el nivel en proceso. En el post test, el 46.2% de los estudiantes alcanzan el nivel logrado, mientras que otro porcentaje similar permanece en el nivel en proceso. En la dimensión de Nivel crítico de comprensión de textos escritos, en el pretest el 43.8% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicio. Después la implementación del programa, en el post test el 38.5% de los estudiantes obtienen el nivel destacado, y otro tanto porcentual alcanzó el nivel logrado. Estas dimensiones representan los niveles de comprensión de textos escritos evaluados, y muestran cómo la implementación del Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas contribuye a mejorar significativamente estos niveles. En cuanto a los estudiantes del grupo control no se observó un aumento en los niveles, en el nivel literal se mantuvieron los estudiantes en el nivel en proceso con un 76.9 y 65.4% respectivamente, en el nivel inferencial se

mantienen en el nivel en inicio con 65.4% y 69.2% respectivamente y en el nivel crítico se mantienen en el nivel en proceso con un 50.0% y 42.4% respectivamente, debido a que en ellos no se aplica ningún programa de mejora en comprensión de textos escritos. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Rojas (2017), concluyendo que las estrategias cognitivas tienen un impacto significativo en los niveles de comprensión lectora, incluyendo el nivel literal, inferencial y crítico, debido a que en su población de estudio se observa que los alumnos mostraron mejoras en su nivel de comprensión lectora al pasar del nivel inicio al logrado.

Al identificar el nivel de influencia del Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas en el desarrollo del nivel literal en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” -Trujillo, 2018, se encuentra que existen desemejanzas significativas probado mediante la prueba t Student la cual muestra un valor de significancia bilateral igual a 0.0000 lo que permite aceptar la hipótesis de investigación, además la media en el pre test fue igual a 3.5 puntos y la media en el post test fue de 5.2 puntos, observándose una ganancia de 1.7 puntos. Este resultado converge con la investigación de Jiménez (2017) debido a que concluye que la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas facilitan la mejora del nivel literal en comprensión de textos escritos ($p < 0.01$).

Al identificar el nivel de influencia del Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas en el desarrollo del nivel inferencial en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” -Trujillo, 2018, se encuentra que existen desemejanzas significativas probadas mediante la prueba t Student la cual muestra un valor de significancia bilateral igual a 0.0000 lo que permite aceptar la hipótesis de investigación, además la media en el pre test fue igual a 5.5 puntos y la media en el post test fue de 7.4 puntos, observándose una ganancia de 1.9 puntos. Este resultado coincide con la investigación de Muñoz y Ocaña (2017), porque concluyen que el empleo de estrategias metacognitivas aumenta la habilidad de los estudiantes para

hacer deducciones e inferencias, lo cual se manifiesta en su desempeño educativo y en la mejora general de la calidad educativa ($p < 0.01$).

Al identificar el nivel de influencia del Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas en el desarrollo del nivel crítico en la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes” -Trujillo, 2018 se encuentra que existen diferencias significativas probadas mediante la prueba t Student, la cual muestra un valor de significancia bilateral igual a 0.0000 lo que hace posible aceptar la hipótesis de investigación, además la media en el pre test fue igual a 0.6 puntos y la media en el post test fue de 2.1 puntos, observándose una ganancia de 1.5 puntos. Este resultado coincide con la investigación de Nunura (2018), debido a que al aplicar programas cognitivos permitieron mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en el grupo experimental ($p < 0.01$), a diferencia del grupo control en donde no se observó mejora en comprensión de textos escritos ($p > 0.01$).

En definitiva, los estudiantes de 2° grado de Secundaria asumen que el uso adecuado del programa de estrategias cognitivas y metacognitivas tiene una influencia altamente significativa en los niveles de comprensión de textos escritos, porque les favorece un mejor desenvolvimiento en las actividades educativas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El programa de estrategias cognitivas y metacognitivas ha demostrado una influencia altamente significativa en el desarrollo de la comprensión de textos escritos en el área de Comunicación, entre los estudiantes de 2° grado de Secundaria de la Institución Educativa "Gustavo Ríes", Trujillo, durante el año 2018. Este impacto se determina mediante la marcada diferencia estadística entre los puntajes obtenidos en el pretest y los alcanzados en el post-test por el grupo experimental, registrándose una ganancia pedagógica de 5.2 puntos, mejora reflejada en el avance sustancial en los niveles de comprensión lectora.

Se identificó en el grupo experimental el nivel de comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa "Gustavo Ríes" - Trujillo, 2018, antes de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas, el cual fue en inicio con un 65.4%, consideramos válido porque se trató de una prueba de diagnóstico.

Se identificó en el grupo control el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa "Gustavo Ríes" - Trujillo, 2018, antes de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas, el cual fue en inicio con un 69.2%, consideramos válido porque se trató de una prueba de diagnóstico.

Se identificó en el grupo experimental el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la Institución Educativa "Gustavo Ríes" - Trujillo, 2018, después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas, el que se ubicó en nivel logrado, con un 73.1% indicando la eficacia de la variable independiente.

Se identificó en el grupo control el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas, el cual se ubicó en nivel inicio, con un 69.2% indicando que no hubo ninguna mejora.

Al comparar el nivel comprensión de textos escritos en el área de Comunicación de los estudiantes de 2º grado de Secundaria en la Institución Educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes y después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas observamos que pasó de inicio a logrado, apreciándose un incremento positivo de 5.2 puntos, asimismo luego de realizar la prueba de verificación de hipótesis donde los cálculos indican que el t calculado = 12.6261 es mayor que el t tabulado = 1.7081, por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Recomendaciones

Solicitar al Ministerio de Educación, a través de sus entidades correspondientes capacitaciones para los docentes en estrategias cognitivas – metacognitivas que promuevan la comprensión de textos escritos en los estudiantes.

Fomentar en los docentes la realización de trabajos de investigación relacionados a la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para la mejora de comprensión de textos escritos en los estudiantes.

Incentivar a los maestros de Comunicación que desarrollen estrategias cognitivas-metacognitivas en sus estudiantes para mejorar los niveles de comprensión de textos escritos, ofreciéndoles textos variados, de diferentes géneros, estilos y niveles de dificultad para desarrollar habilidades de comprensión en diversos contextos.

Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, en las diversas áreas curriculares y con los estudiantes de todos los grados educativos de la I.E. “Gustavo Ríes” para que mejoren los niveles de comprensión de los textos escritos.

Mejorar el nivel literal a través de estrategias cognitivas – metacognitivas, mediante la práctica de la lectura activa, donde los estudiantes identifiquen y comprendan la información explícita presente en el texto.

Incrementar el nivel inferencial a través de estrategias cognitivas – metacognitivas, estableciendo conexiones entre la información proporcionada por el texto y su propia experiencia o conocimiento del mundo.

Optimizar el nivel crítico con el empleo de estrategias cognitivas – metacognitivas que permitan emitir opiniones fundamentadas sobre el texto leído, aceptándolo o rechazándolo.

DEDICATORIA

A la memoria

de mi madre Amanda Priscila, quien siempre me apoyó en mis deseos de superación profesional y anheló que estudie mi doctorado.

A mis adoradas hijas:

Stefany Fiorella y Ariana Marycell porque son mi estímulo constante y soporte para superar los obstáculos y seguir adelante.

A mi hermano Ronald y mi cuñada Zoila por su apoyo incondicional en el momento oportuno.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque me brindó la fortaleza necesaria para seguir adelante, a pesar de los obstáculos y lograr mi ansiado doctorado.

A mi asesora, Dra. Carolina Montes Lizárraga por su valioso apoyo, desinteresado asesoramiento y amabilidad para alcanzar esta meta profesional.

A mi primo hermano, Dr. William Cueva Valverde por su orientación, dedicación y motivación en el desarrollo de investigación de mi tesis.

A mi gran amiga y docente de doctorado, Dra. Nancy Carruitero Ávila por sus conocimientos brindados, asistencia y guía permanente.

Al Dr. Nelson Osman Vásquez Jaico por todo el apoyo proporcionado para la ejecución de mi trabajo de investigación en la Institución Educativa “Gustavo Ríes”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M. (2017). *Efectos del programa las estrategias del buen lector en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria-San Miguel 2017* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Lima].
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2016). *Estrategias de enseñanza*. Paidós.
- Bayro, A. (2010). *La comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del colegio Antares de Surco*. [Tesis de maestría PUCP].
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn. An overview of contemporary research on educational productivity*. Academic Press.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). *Self-regulation in learning and instruction*. New York: Routledge.
- Calsín, A. (2006). *Comprensión y producción textual, estrategias procesuales*. Continental.
- Cassany, Luna y Sanz (1998). *Enseñar Lengua*. (4ª ed.). Grao.
- Capella y Sánchez (1999). *Aprendizaje y Constructivismo*. Massey and Vcanier.
- Cervantes, R.; Pérez, J.; Alanís, M. (2017). *Niveles de comprensión lectora. sistema CONALEP: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXVII, (2), 73-114*.
- Cueva. (2000). *Procedimientos de estrategias, técnicas y métodos activos. Para dinamizar los procesos de aprendizaje. Una nueva interpretación*. Chologday.
- Díaz y Hernández. (2010). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.). Mc. Graw. Hill. Interamericana Editores. S.A.
- DINIECE Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *Guía para la evaluación de programas en educación*. Argentina. Extraído el 25

de mayo del 2017. Disponible en internet en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001040.pdf>

Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V. S. (2019). *Reading and writing: An integrated approach*. New York: Routledge.

Flavell, J. H. (2019). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child cognitive development* (Vol. 1, pp. 906-911). New York: Wiley.

Ferreiro, E. (2013). Los niños aprenden a leer. En E. Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Goodman, N. (1976). *Lenguaje y Pensamiento en la Escuela: Un plan de Estudios Integrales de Idioma*. (3ª ed.).1987. Richard C. Owen Publishers. New York.

Goodman, K. S. (2016). *La gran ilusión de la lectura: Cómo y por qué las personas le dan sentido a la letra impresa*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K. S. (2016). La importancia de la alfabetización en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 34(2), 12-18.

Guerra, E. y Forero, C. (2015). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos*. *Zona Próxima, volumen 22*, 1-10 pp. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co> > Inicio > No 22 (2015) >

Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP- 2014* [tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos de Lima, Perú].

Guerrero, G. (2016). *Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el año 2014* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Lima, Perú].

Jiménez (2017). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión reflexiva de textos en los estudiantes de primer año* [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo de Venezuela].

Inga, M. (2009). *El enfoque comunicativo textual*. Recuperado de: <http://ethelmacoinga.blogspot.com>

MINEDU. (2000). *Nos comunicamos por medio de textos*. Fascículo autoinstructivo 1. Lima. Publicado por Ministerio de Educación. PLANCAD.

MINEDU. (2000). *Comprensión lectora*. Fascículo autoinstructivo 1. Lima. Publicado por Ministerio de Educación. PLANCAD.

MINEDU. (2001). *Comprensión lectora*. Fascículo autoinstructivo 2. Lima. Publicado por Ministerio de Educación. PLANCAD.

MINEDU (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.

Minedu. (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico. Área de Comunicación*. Navarrete.

Minedu. (2015). *Rutas del Aprendizaje*.

Minedu. (2016). *Niveles de Lectura. Rutas de Aprendizaje*

MINEDU (2019) Ministerio de Educación. *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Perú.

Muñoz, J. (2018). *La comprensión lectora y su relación con las estrategias de lectura en los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad San Pedro, año académico 2016- Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro de Trujillo].

Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>

Nunura, T. (2018), *Estrategias de jerarquización de la información en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de Ingeniería Industrial, Trujillo – 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo de Trujillo].

Osses y Jaramillo (2007). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. En *Scielo*, 34. (1), 187-196.

Osorio, H., Funez, E. y Berrocal, M. (2017). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero y cuarto de las instituciones educativas Puerto Colombia y San José de Jaraquiel. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales de Colombia].

Peña, T. y Rabanal, C. (2013). Programa “RECOVERI” basado en valores: respeto, cooperación y responsabilidad para mejorar el nivel de conciencia ambiental en estudiantes de tercero de secundaria, I.E. “Julio Gutiérrez Solari”, El Milagro. [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo de Trujillo].

Pérez. R. (2006). Evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación educativa*, volumen 18 número 2. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>.

Pérez, R. (2006): Evaluación de programas educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 271–272. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39620>

Pérez, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad de Caldas de Colombia].

Pérez-Gómez, P. A. (2021). *Aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora*. Síntesis.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.

- Pizano, G. (2014). *Estrategias cognitivas y metacognición*. Revista de investigación Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 19-23.
- Pinzas. (2001) *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Edit. de la Pontificia Universidad Católica.
- Pinzás, J. (agosto del 2013). *Comprensión lectora en el aula, base fundamental del aprendizaje significativo*. En R. Valencia (presidencia), II Congreso Internacional de Educación. Congreso llevado a cabo en Chiclayo, Perú. Extraído el 15 de marzo del 2017. Disponible en internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=mJrTXpe0Jcc>
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (11ª ed.). Morata.
- Rojas, M. (2017). Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa Nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo, en el año 2014. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos de Lima].
- Sánchez, C. y Reyes, C. (2025). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (5ª ed.). Business Support Anneth.
- Solano, P., González, J. A., González, S. y Núñez, L. (2004). *Autorregulación del aprendizaje a partir de textos*. Revista Galego Portuguesa de Psicología e educación, 11 (9) (1138-1663), 1-18.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Solé, I. (2022). Anticipación, comprensión y aprendizaje a partir de textos. Revista Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales (109), 1000-1001.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Pearson.
- Velarde, Canales y Meléndez. (1999). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Muralla.
- Vigotsky, L. S. (2022). *Pensamiento y lenguaje* (11ª ed.). Visor.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Longman.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). Routledge.

Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

ANEXOS

Anexo 01 Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Ítems
<p>V.I. Programa de estrategias cognitivas metacognitivas.</p>	<p>Pérez (2006) señaló que “en el campo pedagógico la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativa”. Este plan pone en acción las estrategias cognitivas que permiten comprender los diversos tipos de textos y las, metacognitivas para orientar y supervisar el proceso lector.</p>	<p>Este programa se trabajó de acuerdo a dos dimensiones, y treinta y un ítems a las estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten comprender los diversos tipos de textos, orientar y supervisar el proceso lector.</p>	<p>Estrategias cognitivas</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexión del texto con información y experiencias previas. • Visualización de imágenes mentales. • Localización de información explícita relevante. • Formulación de preguntas. 	<p>Lista de cotejo</p>	1- 4
				<p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexión del texto con información y experiencias previas. • Visualización de imágenes mentales. • Localización de información explícita relevante. • Formulación de preguntas. • Elaboración de anticipaciones sobre el contenido del texto • Determinación del significado contextual de las palabras y expresiones nuevas • Identificación de las ideas principales. • Determinación del tema. • El parafraseo. 		5-13
				<p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación del mensaje. • Elaboración de juicios de valor. 		14-15

			Estrategias metacognitivas	<p>Planificación (Antes de la lectura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de propósitos de lectura: • Activación de conocimientos previos. • Establecimiento de un plan de acción. • Análisis de la estructura externa del texto. • Establecimiento de predicciones iniciales. • Reconoce el tipo de texto. 		16-21
				<p>Supervisión y monitoreo (Durante la lectura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobación de predicciones iniciales y anticipaciones del contenido del texto. • Planteamiento de preguntas y respuestas. • Detección de los aspectos importantes • Detección de las dificultades en la comprensión. • Determinación de las causas de las dificultades. • Aplicación de la relectura. 		22-27
				<p>Evaluación (Después de la lectura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del resumen. • Elaboración de organizadores visuales: mapa semántico. • Formulación de preguntas. • Evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas. 		28-31

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Ítems	Escala de medición
V.D. Comprensión de textos escritos.	Díaz y Hernández (2002) consideran que la comprensión de textos escritos “es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.	La comprensión de textos escritos se evaluó a través de una prueba escrita, tipo objetiva, compuesta por siete ítems para el nivel literal, diez para el nivel inferencial y tres para el nivel crítico.	Nivel literal.	<p>Recupera información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado. • Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos. • Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja y vocabulario variado. 	Prueba de comprensión de textos escritos.	11,19 y 20	<p>Escala: dicotómica: Valores: 0 y 1 Rango: 0 a 20 (según los niveles de logro: inicio, proceso, logrado y destacado).</p>
				<p>Reorganiza información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parafrasea el contenido de textos de estructura compleja y vocabulario variado. • Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas semánticos) y resume el contenido de un texto de estructura compleja. 		1	
						4	
			Nivel inferencial.	<p>Infiere el significado de los textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita. • Deduce las características y cualidades de los personajes de un texto narrativo. • Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado. • Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática. • Deduce el propósito de un texto de estructura compleja. 		5	
						10	
						2	
						3	
						15,18	
						6,7, 8 y 12	
						13 y 17	

			Nivel crítico.	<p>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor del texto argumentativo con estructura compleja. • Explica la intención del autor de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia. 		14 9 y 16	
--	--	--	----------------	--	--	--------------	--

Anexo 02

Matriz de consistencia

PROBLEMA	VARIABLES	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA
¿En qué medida la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas mejora la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018?	Variable independiente. Programa de estrategias cognitivas – metacognitivas.	Objetivo General Determinar si aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas mejora la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018.	La aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas, mejora significativamente la comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018.	Tipo de investigación -Según la finalidad, la investigación es aplicada -Según el enfoque, la investigación corresponde al tipo cuantitativa. Diseño de investigación El diseño de investigación es cuasi experimental <i>Esquema del diseño de investigación:</i> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GE</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">O₁</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">X</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">O₂</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GC</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">O₃</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">—</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">O₄</div> </div>
	Variable dependiente. Comprensión de textos escritos.	Objetivos específicos Identificar en el grupo experimental el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas. Identificar en el grupo control el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas. Identificar en el grupo experimental el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, después de la		

	<p>aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.</p> <p>Identificar en el grupo control el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.</p> <p>Comparar el nivel comprensión de textos escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2° grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” - Trujillo, 2018, antes y después de la aplicación del Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas.</p>		<p>- La muestra es de 26 estudiantes de la sección “A” para el grupo experimento y 26 estudiantes de la sección “B” para el grupo control.</p> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación, Análisis documental, Evaluativa <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación, Fichaje, Prueba escrita con preguntas cerradas, abiertas y de elaboración personal
--	---	--	--

Anexo 3: Instrumento de investigación: Prueba escrita

PRE Y POSTEST

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS PARA ESTUDIANTES DE 2° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA “GUSTAVO RIES”

Apellidos y nombres:

Grado:.....Sección:Fecha:Tiempo: Nota:

INSTRUCCIÓN: Lee los siguientes textos y luego encierra en una circunferencia la respuesta a las preguntas formuladas o realiza la actividad que se te indica.

TEXTO 1

EL ALACRÁN DE FRAY GÓMEZ

Fray Gómez era un hermano de la Orden de San Francisco. Desempeñaba en el convento las funciones de refitolero en la enfermería de los devotos frailes. Fray Gómez hizo en mi tierra milagros a mantas, sin darse cuenta de ellos y como quien no quiere la cosa. Era de suyo milagrero, como aquél que hablaba en verso sin sospecharlo.

Sucedió que estaba una mañana en su celda, entregado a la meditación, cuando dieron a la puerta unos discretos golpecitos, y una voz de quejumbroso timbre dijo:

-¡Alabado sea el Señor!

-Por siempre jamás, amén. Entre, hermanito-contestó Fray Gómez.

Y penetró en la humildísima celda un individuo algo desharrapado, verdadera efigie del hombre a quien acongojan pobreza, pero en cuyo rostro se dejaba adivinar la proverbial honradez del castellano viejo.

Todo el mobiliario de la celda se componía de cuatro sillones de vaqueta, una mesa mugrienta y una tarima sin colchón, sábanas sin abrigo, y una piedra por almohada.

-Tome asiento, hermano, y dígame sin rodeos lo que por aquí lo trae –dijo Fray Gómez. - Es el caso, padre, que yo soy un hombre de bien a carta cabal... Mi oficio es el de buhonero. Vivo cargado de familia y mi comercio no rinde por falta de medios y no por holgazanería y escasez de industria en mí.

-Me alegre, hermano, a quien honradamente trabaja Dios lo acude.

-Pero es el caso; padre, que hasta ahora Dios se me hace el sordo, y en acorrerme tarda.

-No desespere, hermano; no desespere.

-Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos duros, y todas las he encontrado con cerrojo. Y es el caso que anoche, en mis cavilaciones, me dije: “Jeromo, buen ánimo y vete a pedirle el dinero a Fray Gómez, que si él lo quiere, pobre como es, encontrará medio de sacarte del apuro”. Y es el caso que estoy aquí porque he venido, y a su paternidad le pido que me preste esa cantidad por seis meses.

-¿Cómo ha podido imaginarse, hijo, que en esta triste celda encontraría ese caudal?

-Es el caso, padre, que no acertaría a responderle, pero tengo fe en que no me dejaría ir desconsolado.

-La fe lo salvará, hermano. Espere un momento.

Y paseando los ojos por las desnudas paredes de la celda vio un alacrán que caminaba tranquilamente sobre el marco de la ventana. Fray Gómez arrancó una página de un libro viejo, dirigióse a la ventana, cogió con delicadeza la sabandija, la envolvió en el papel, y tornándose hacia el castellano viejo, le dijo:

-Tome, buen hombre, y empeñe esta alhajita; no olvide, sí, de volvérmela dentro de seis meses.

El buhonero se deshizo en frases de agradecimiento, se despidió de Fray Gómez y más que de prisa se encaminó a la tienda.

La joya era espléndida, un prendedor figurando un alacrán. El cuerpo lo formaba una magnífica esmeralda engarzada sobre oro, y la cabeza un grueso brillante con dos rubíes por ojos.

El usurero, que era hombre conocedor, vio la alhaja con codicia y ofreció al necesitado dos mil duros por ella; pero nuestro español no quiso aceptar otro préstamo que el de quinientos duros.

Y con este capitalito fué tan prósperamente en su comercio, que a la terminación del plazo pudo desempeñar la prenda y, envuelta en el mismo papel en que la recibiera, se la devolvió a Fray Gómez.

Éste tomó el alacrán, lo puso sobre el alféizar de la ventana, le echó una bendición y dijo: Animalito de Dios, sigue tu camino. Y el alacrán se echó a andar libremente por las paredes de la celda.

Ricardo Palma. Tradiciones Peruanas.

(Adaptación)

1. El texto presenta las siguientes partes:

- a) Introducción, nudo y desenlace.
- b) Introducción, desarrollo y conclusión.
- c) Tesis, argumentación y conclusión.
- d) Inicio, nudo y desenlace.

2. En la expresión extraída del texto: “Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos duros, y todas las he encontrado con cerrojo”, la palabra subrayada significa:

- a) Cuerpo que resiste a ser labrado o desfigurado.
- b) Ofensivo y malo de tolerar.
- c) Estilo áspero, falta de armonía.
- d) Moneda de la época (s. XVI).

3. Según el texto, las características de Fray Gómez son:

- 1) Bondadoso 2) Envidioso 3) Milagroso 4) Humilde

SON CIERTAS:

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

4. El orden de los hechos más importantes del texto “El alacrán de Fray Gómez” es:

- 1) El ingreso de Jeromo a la celda de Fray Gómez.
- 2) El préstamo de quinientos duros a Jeromo por el usurero.
- 3) El préstamo de la alhaja a Jeromo por Fray Gómez.
- 4) La devolución de la alhaja a Fray Gómez.

SON CIERTAS:

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

TEXTO 2

EL CÓMIC

El cómic, considerado por muchos como un arte, es un tipo de relato narrado a través de imágenes que se leen de izquierda a derecha. Ese relato puede ir desde la secuencia horizontal **básica** de una sola línea llamada tira cómica, hasta las **complejas** novelas gráficas de varias páginas.

Estas narraciones suelen ser difundidas formando parte de materiales impresos generales como periódicos o revistas, pero también pueden aparecer en publicaciones especializadas (sólo de cómics) llamadas historietas y en libros recopilatorios.

Las imágenes normalmente son dibujos, que pueden ir desde lo más simple y lineal hasta la más alta calidad artística y, usualmente, cada una va encerrada en un recuadro Harpado viñeta. La imagen puede ir o no acompañada de texto. Cuando aparecen textos, estos pueden estar separados de la imagen o incluidos en la viñeta: si se trata de una explicación, posiblemente en un recuadro; si se trata de lo que dice un personaje, en un globo que salga de su boca; si es lo que un personaje piensa, en una nube sobre su cabeza.

Aunque los cómics deben su nombre a sus comienzos cómicos y a las caricaturas, sus tramas no son necesariamente graciosas. De hecho, sus temas son bastante heterogéneos, como romance, terror, historias policiales, política o historia.

Algunos personajes de cómics muy populares -más allá de sus formatos y sus épocas- son Mafalda, de Argentina; Tintín, de Bélgica; Astérix, de Francia; Charlie Brown y Snoopy (Peanuts), el detective Dick Tracy, el astronauta Buck Rogers, Flash Gordon, Superman y Batman, estos últimos de Estados Unidos.

Razonamiento verbal 2. Santillana, p.151.

5. En el primer párrafo del texto: “El cómic”, las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos:

- a) Fundamental-claro.
- b) Solitaria-espinosos.
- c) Inicial-compuestas.
- d) Sencilla-complicadas.

6. El tema central del texto es:

- a) Los personajes de los cómics
- b) El uso de los cómics.
- c) El cómic.
- d) Las imágenes de los cómics.

7. El subtema del último párrafo es:

- a) La popularidad de algunos personajes de cómics.
- b) Los personajes del cómic contemporáneo.
- c) El origen del cómic.
- d) La secuencia de la tira cómica.

TEXTO 3

FLAMENCO ANDINO

El **flamenco andino** (*Phoenicopterus andinus*) es considerado un ave vulnerable porque, en el pasado, su población tuvo un rápido declive debido a la explotación y disminución de su hábitat. Aunque esta situación ha mejorado, actualmente la longevidad y la baja tasa de reproducción de los flamencos pueden hacer que el legado de aquel daño siga afectando a las generaciones venideras.

Características

A este flamenco también se le conoce como **parihuana, parina grande y jututu**; en Bolivia, es llamado **chururu**. Tienen la típica forma de los flamencos, unas delgadas y finas patas, al igual que el cuello; su tamaño es de unos 110 cm, aproximadamente; su envergadura alar oscila entre 1 y 1,6 metros, y su peso promedio es de 2,2 kg.

Pueden desplazarse grandes distancias en busca de humedales en la época de reproducción o de alimento, aun durante la época de incubación y la cría de pollos.

Su plumaje es de color rosa claro con algunas zonas de color más intenso y el tercio posterior del cuerpo, negro. La parte superior del pecho es violeta, y el pico es mitad negro, mitad amarillo. Es la única especie de flamencos que tiene las patas amarillas.

Los flamencos se comunican de muchas maneras entre ellos; por ejemplo, extienden sus alas durante un par de segundos para saludarse mostrando sus colores. También estiran su cuello tapando hasta su cola. Las vocalizaciones también son comunes; además, tienen diferentes sonidos según lo que quieran expresar.

No tienen muchos depredadores, tal vez el **zorro colorado o andino** (*Lycalopex culpaeus*), que se puede alimentar de huevos o de flamencos pequeños. Otras veces, algún ave rapaz grande puede cazar ejemplares jóvenes. De igual manera, las personas han hecho lo suyo: algunos mineros los cazaban pensando que su grasa podía curar la tuberculosis.

El flamenco andino se alimenta principalmente de algas y, al igual que el resto de flamencos, utiliza su largo pico para filtrar pequeñas partículas de alimento del agua. Por otro lado, forma colonias para nidificar; lo curioso es que pone un solo huevo, a no ser que este sea atacado por depredadores, en cuyo caso pondrá otro. Pone los huevos principalmente entre diciembre y febrero. Este es de color blanco rosado.

Los flamencos tienden a ser monógamos por largas temporadas. Durante el cortejo, los machos exhiben su brillante y colorido plumaje ante las hembras en un esfuerzo por llamar su atención.

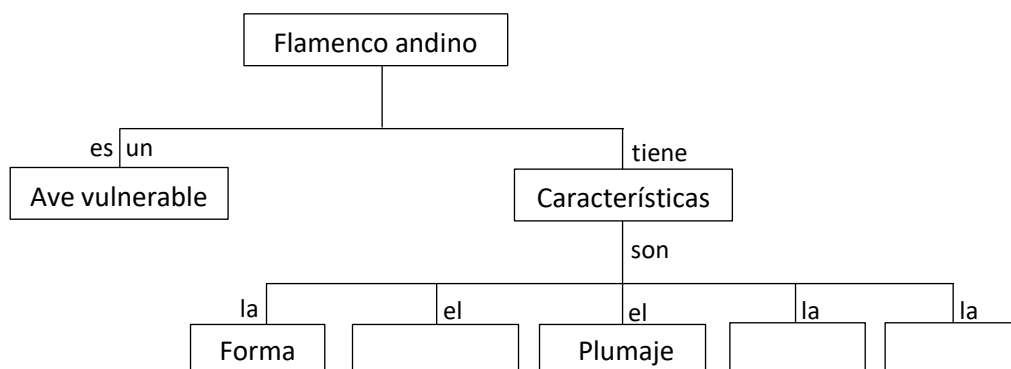
MINEDU. Comprensión Lectora 2.
Cuaderno de trabajo, 2017, pp. 119-120.

8. Del texto, la conclusión más adecuada es:

- a. El flamenco andino es un animal en peligro de extinción.
- b. Las cualidades del flamenco andino.
- c. Al flamenco andino también se llama parihuana.
- d. La parihuana es un ave que se alimenta principalmente de algas.

9. ¿Por qué crees que en el texto se resalta algunas expresiones en negrita?

10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el “Flamenco andino”.



TEXTO 4

LA EXPLOTACIÓN MINERA Y LA CRISIS DEL SISTEMA ECOLÓGICO

Existe un desinterés marcado, por parte de nuestro ordenamiento legal y del Estado, respecto del daño irreversible provoca la explotación minera en el sistema ecológico.

Si bien es cierto que, gracias al desarrollo de la tecnología, el hombre domina la naturaleza y la transforma para ponerla a su servicio, también es cierto que ninguna otra especie ha conseguido alterar negativamente la biósfera, en tan poco tiempo, como resultado de las actividades de extracción, entre ellas la minera.

Algunos políticos y gobernantes, con el pretexto de dar paso a la modernidad y de incentivar la inversión extranjera, defienden la explotación no planificada de nuestros recursos mineros. Pero, lo cierto es que con su voracidad las transnacionales vienen afectando el ecosistema. Así, pues, la ruptura del equilibrio ecológico es evidente, cada día, por la contaminación que aquella genera:

- Basta sólo con visitar los alrededores de las minas para comprobar la contaminación de la atmósfera por la gran cantidad de gases tóxicos de las plantas de tratamiento del mineral. Nadie les obliga a poner chimeneas altas o, en su defecto, a evitar la concentración de vapores con filtros sofisticados. Ningún organismo vela y exige que estas plantas se alejen más de los centros poblados para prevenir así las enfermedades respiratorias o de la piel.
- Es sorprendente comprobar cómo se distorsiona la interacción hombre-naturaleza cuando los desechos sólidos cargados de sustancias químicas letales son arrojados, irresponsablemente, a los ríos, envenenando no sólo a los peces sino también a toda forma de vida. De este modo, los campos de cultivo sufren un doble impacto mortal: el regadío con estas aguas que contienen componentes extraños en solución, y la dispersión, en forma de polvo, de los desechos almacenados, originando que las tierras de labranza se cubran con un manto nocivo, inutilizándolas para siempre.
- También, la actividad minera contamina el subsuelo con los líquidos residuales que, al filtrarse repercuten negativamente en las aguas subterráneas. Acuérdesse Ud. de las protestas y paros regionales exigiendo que las empresas mineras cesen su actividad, pues envenenan indirectamente el agua de sus manantiales; o de los enfrentamientos de toda una ciudad contra una transnacional para evitar que sus cultivos limoneros sean sustituidos por campos mineros y todas sus secuelas negativas.

Así pues, aunque hay intentos de paliar las catástrofes que acarrear las explotaciones mineras, la crisis del sistema ecológico continúa. Pero ya es hora de actuar para revertir esta situación. No deseamos comunidades ni campos destruidos ni el abandono de sus habitantes. Impidamos también la crisis demográfica en las grandes ciudades.

José Cáceres Chaupín. Competencia Lingüística. Gramática Normativa, pp. 99-101.
(Adaptación)

11. Constituye información explícita del texto:

1. El desinterés del Estado por el daño irreversible de la explotación minera, en el sistema ecológico.
2. Las desventajas de la explotación minera al medio ambiente.
3. La contaminación de la atmósfera por gases tóxicos de las plantas de tratamiento del mineral.
4. Los desechos sólidos cargados de sustancias químicas letales son arrojados a los ríos.

SON CIERTAS

- a) 1, 3 y 4 b) 2, 3 y 4 c) 1, 2 y 4 d) Todas

12. Son ideas principales del texto:

1. El desinterés por el daño provocado por la explotación minera al sistema ecológico.
2. El regadío con aguas contaminadas inutiliza a los campos de cultivo.
3. La ruptura del equilibrio ecológico por la contaminación.
4. Las protestas y pasos regionales en contra de la explotación minera.

SON CIERTAS:

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

13. El propósito comunicativo del autor es:

- a) Describir la contaminación del sistema ecológico.
- b) Explicar acerca de las desventajas de la explotación minera para el sistema ecológico.
- c) Persuadir a la población para que actúe frente a la crisis ecológica provocada por la explotación minera.
- d) Informar sobre las desventajas de la explotación minera.

14. ¿Estás de acuerdo en que existe gran desinterés del ordenamiento legal y del Estado, respecto a la explotación minera y la crisis del sistema ecológico? Fundamenta tu respuesta.

TEXTO 5

¿CÓMO SE PUEDE DISMINUIR LA DELINCUENCIA?

Todos los días hay secuestros y robos

MÁS POLICÍAS

La policía está haciendo una buena labor, pero le falta gente, y ello porque no hay recursos para mantener a una buena cantidad de efectivos policiales.

Entonces, se requiere más policías y más dinero.

Armando Guevara (Taxista: 69 años).

PENAS SEVERAS

Las leyes son muy leves, porque meten a un delincuente en prisión y este a los pocos días ya está en las calles. Un secuestrador que cumple 8 a 10 años de cárcel debe ser condenado a 20 o 25 años.

Además, otro problema es que faltan más policías.

Luis Silva (Estudiante: 28 años).

MÁS VALORES

El inconveniente no es tanto económico sino de ausencia de buenos valores morales, porque muchos delincuentes ya no roban por necesidad sino por ambición, ya que no conciben otra forma de ganar dinero.

(Efraín Dinahuamán: 26 años).

PENAS SEVERAS

Se deben agravar las penas, dado que la justicia es débil con los pandilleros, secuestradores y rateros.

Otro problema es el sistema penitenciario, pues los hampones salen peor de lo que entraron. Viven hacinados y en condiciones infrahumanas.

(Raquel Vera (Ama de casa: 58 años).

VARIAS FORMAS

Es un problema social, entre otras cosas, producto del desempleo. A ello se suma la pérdida de valores, los padres ya no educan bien a sus hijos, quienes crecen en pésimas condiciones.

Además, hay pocos policías. Todo esto tiene que cambiar.

Ruth Magán (Ama de casa: 37 años)

Adaptado de Perú 21

15. Las personas que coinciden en que la delincuencia es común en las calles porque hay pocos policías son:

- a) Armando Guevara y Ruth Magán
- b) Luis Silva y Efraín Dinahuamán
- c) Efraín Dinahuamán y Ruth Magán
- d) Raquel Vera y Luis Silva

16. En las expresiones escritas al inicio de las opiniones de la gente común, se ha usado negrita y mayúsculas para:

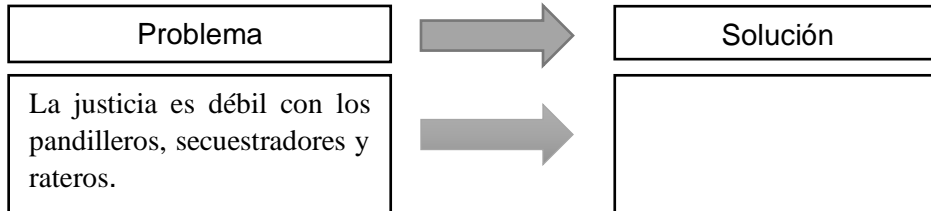
- a) Resaltar la idea principal.
- b) Aclarar el significado de una palabra.
- c) Resumir la opinión de gente común.
- d) Explicar las opiniones de la gente común.

17. El texto se ha escrito con el propósito de:

- a) Narrar una historia sobre la delincuencia.

- b) Instruir cómo se puede disminuir la delincuencia.
- c) Difundir las opiniones de la gente común sobre la delincuencia.
- d) Explicar el problema de la delincuencia.

18. A partir de lo que dice Raquel Vera en el texto, completa el siguiente esquema con una de las alternativas que se te presentan.



- a) Contratar más policías.
- b) Condenas de 20 o 25 años de prisión efectiva para los secuestradores.
- c) Generar más empleos para los jóvenes.
- d) Acrecentar las condenas para los delincuentes.

TEXTO 6

MADRES ADOLESCENTES

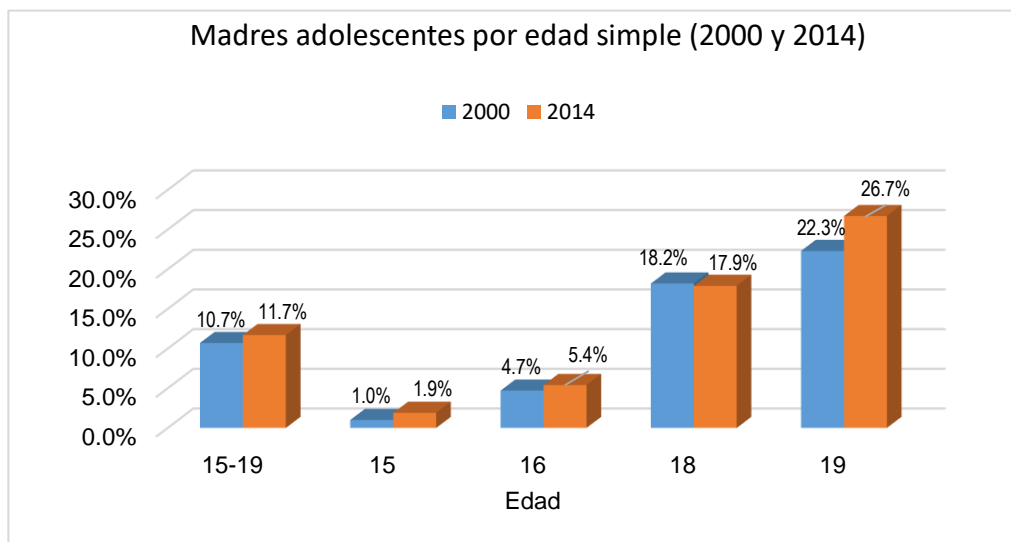
La adolescencia es una etapa importante y definitiva en el desarrollo de una persona.

Múltiples estudios muestran que, en cualquier contexto, el embarazo adolescente limita las posibilidades de desarrollo de la mujer, le asigna una carga de responsabilidades mayor e intensifica su carácter dependiente, en la medida en que el ejercicio de la maternidad le impide cumplir otros roles individuales.

Aunque el aporte de la fecundidad adolescente no sea numéricamente muy alto, en comparación con los demás grupos de mujeres en edad fértil, es de gran importancia, porque su incremento puede tener implicancias tanto para la madre como para el niño y la sociedad. Dada la disponibilidad de información, este análisis considera como adolescente al grupo de mujeres de entre 15 y 19 años de edad.

En los últimos 14 años, la fecundidad de las madres adolescentes de entre 15 a 19 años de edad medidas en porcentaje pasó de 10,7% (2000) a 11,7 % (2014).

Cifras del INEI indican que el embarazo en adolescentes de 15 años subió de 1,0 % a 1,9%, entre 2000 y 2014, en las de 16 años aumentó de 4,7 % a 5,4 %, y en las de mayor edad pasó de 22,3 % a 26,7 %.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática – Encuesta Demográfica y de Salud Familiar.

Adaptado de INEI (s/f). Día Mundial de la Población. Recuperado de <<https://goo.gl/UyWFAS>>

19. En el texto, se consideran < adolescentes al grupo de mujeres de las siguientes edades:

- De 12 y 18 años.
- De 14 y 22 años.
- De 15 y 19 años.
- De 13 y 22 años.

- 20. Entre los años 2000 y 2014, el porcentaje de madres adolescentes de 16 años de edad fue:**
- a.** 1,0 % y 1,9 %
 - b.** 4,7 % y 5,4 %
 - c.** 22,3 % y 26,7 %
 - d.** 10,7 % y 11,7 %

Anexo 4:
Lista de cotejo para recoger información de programa de estrategias cognitivas- metacognitivas

Dimensiones	Indicadores	Items	SI	NO
Estrategias cognitivas	Antes de la lectura			
	Conexión del con información previa	Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos y experiencias previas.		
	Visualización de imágenes mentales	Crea imágenes mentales del contenido del texto.		
	Localización de información relevante	Identifica la información importante del texto.		
	Formulación de preguntas	Formula preguntas sobre el contenido del texto.		
	Durante la lectura			
	Conexión del texto con información previa	Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos y experiencias previas.		
	Visualización de imágenes mentales	Crea imágenes mentales del contenido del texto.		
	Localización de información relevante	Identifica la información importante del texto.		
	Formulación de preguntas	Formula preguntas sobre el contenido del texto.		
	Elaboración de anticipaciones	Predice lo que va a suceder en el texto.		
	Determinación del significado contextual	Determina el significado de palabras y expresiones nuevas a partir del contexto.		
	Identificación de las ideas principales	Identifica las ideas principales del texto.		
	Determinación del tema del texto.	Identifica el tema del texto.		
	Realización del parafraseo.	Expresa con sus propias palabras el contenido del texto.		
	Después de la lectura			
	Determinación del mensaje.	Determina el mensaje principal del texto.		
Elaboración de juicios de valor.	Emite opiniones sobre el contenido del tema.			

Estrategias metacognitivas	Planificación (antes de la lectura)		
	Establecimiento de propósitos.	Define el objetivo de su lectura.	
	Activación de conocimientos previos.	Recuerda lo que sabe sobre el tema del texto.	
	Establecimiento del plan de acción.	Planifica cómo va a leer el texto.	
	Análisis de la estructura.	Analiza la estructura del texto.	
	Establecimiento de predicciones iniciales.	Predice lo que sucederá en el texto.	
	Reconocimiento el tipo de texto.	Reconoce el tipo de texto.	
	Supervisión y monitoreo (durante la lectura)		
	Comprobación de predicciones iniciales y anticipaciones del contenido del texto.	Reafirma o rectifica las predicciones iniciales y anticipaciones del contenido del texto.	
	Planteamiento de preguntas y respuestas.	Formula preguntas sobre la importancia del contenido del texto.	
	Detección de los aspectos importantes.	Realiza detenciones breves sobre aspectos importantes del texto.	
	Detección de las dificultades en la comprensión.	Localiza dificultades que interfieren en el proceso de lectura.	
	Determinación de las causas de las dificultades.	Identifica las causas de las dificultades en la comprensión del texto.	
	Aplicación de la relectura.	Realiza una lectura recurrente para afianzar la comprensión.	
	Evaluación (Después de la lectura)		
	Elaboración del resumen.	Elabora el resumen del texto, aplicando las macrorreglas.	
	Elaboración de organizadores visuales: mapa semántico.	Elabora un mapa semántico del contenido del texto.	
	Formulación de preguntas.	Formular preguntas sobre las ventajas o dificultades que se presentaron durante el proceso de comprensión lectora. Se pre Finalmente, y al término del proceso de la	
	Evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas	Reconoce la eficacia de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.	

Anexo 5: Validación de expertos



UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
Dirección General de Investigación

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

VALIDACIÓN DE EXPERTO: Prueba de comprensión lectora

ITEM	INDICADOR DE EVALUACIÓN DEL ITEM								OBSERVACIONES
	Redacción clara y precisa		Tiene coherencia con la variable		Tiene coherencia con las dimensiones		Tiene coherencia con los indicadores		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. El texto presenta las siguientes partes: (Texto 01)	✓		✓		✓		✓		
2. En la expresión extraída del texto: “Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos <u>duros</u> , y todas las he encontrado con cerrojo”, la palabra subrayada significa: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
3. Según el texto las características de Fray Gómez son: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
4. El orden de los hechos más importantes del texto “El alacrán de Fray Gómez” es: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
5. En el primer párrafo del texto: “El comic”, las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos: (Texto 02)	✓		✓		✓		✓		
6. El tema central del texto es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
7. El subtema del último párrafo es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
8. Del texto, la conclusión más adecuada es: (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
9. ¿Por qué crees que en el texto se resalta algunas expresiones en negrita? (Texto 03) .	✓		✓		✓		✓		
10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el “Flamenco andino”. (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
11. Constituye información explícita del texto. (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
12. Son ideas principales del texto: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
13. El propósito comunicativo del autor es: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		

PERSONAL INVESTIGADOR:



14. ¿Estás de acuerdo en que existe gran desinterés del ordenamiento legal y del Estado, respecto a la explotación minera y la crisis del sistema ecológico? Fundamenta tu respuesta. (Texto 04).	✓		✓		✓		✓	
15. Las personas que coinciden que la delincuencia es común en las calles porque hay pocos policías son: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
16. En las expresiones escritas al inicio de las opiniones de la gente común se ha usado negrita y mayúsculas para: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
17. El texto se ha escrito con el propósito de: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
18. A partir de lo que dice Raquel Vera en el texto, completa el siguiente esquema con una de las alternativas que se te presentan. (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
19. En el texto, se considera adolescentes al grupo de mujeres de las siguientes edades: (Texto 06).	✓		✓		✓		✓	
20. En los años 2000 y 2014, el porcentaje de madres adolescentes de 16 años de edad fue: (Texto 06).	✓		✓		✓		✓	

I. Datos Generales del proyecto de investigación:

- Título:** Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos escritos.
(Para el Área de Comunicación, de los Estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa "Gustavo Ríos", Trujillo- 2018)
- Población:** La población está constituida por 195 estudiantes de 2º grado de Educación Secundaria de la en la institución educativa "Gustavo Ríos", Trujillo – 2018.

II. Instrumento: Prueba de comprensión lectora.

III. Datos del experto:

- Nombre y apellidos:** Jeanette González Castro
- Profesión:** Licenciado en Estadística.
- Experiencia en la especialidad de la variable:** Sí
- Grado académico:** Doctora en Planificación y Gestión
- Institución donde labora:** UNT - EPG

Firma:.....

DNI: 17907323

PERSONAL INVESTIGADOR:



VALIDACIÓN DE EXPERTO: Prueba de comprensión lectora

ITEM	INDICADOR DE EVALUACIÓN DEL ITEM								OBSERVACIONES
	Redacción clara y precisa		Tiene coherencia con la variable		Tiene coherencia con las dimensiones		Tiene coherencia con los indicadores		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. El texto presenta las siguientes partes: (Texto 01)	✓		✓		✓		✓		
2. En la expresión extraída del texto: “Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos <u>duros</u> , y todas las he encontrado con cerrojo”, la palabra subrayada significa: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
3. Según el texto las características de Fray Gómez son: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
4. El orden de los hechos más importantes del texto “El alacrán de Fray Gómez” es: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
5. En el primer párrafo del texto: “El comic”, las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos: (Texto 02)	✓		✓		✓		✓		
6. El tema central del texto es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
7. El subtema del último párrafo es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
8. Del texto, la conclusión más adecuada es: (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
9. ¿Por qué crees que en el texto se resalta algunas expresiones en negrita? (Texto 03) .	✓		✓		✓		✓		
10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el “Flamenco andino”. (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
11. Constituye información explícita del texto. (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
12. Son ideas principales del texto: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
13. El propósito comunicativo del autor es: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		

PERSONAL INVESTIGADOR:



14. ¿Estás de acuerdo en que existe gran desinterés del ordenamiento legal y del Estado, respecto a la explotación minera y la crisis del sistema ecológico? Fundamenta tu respuesta. (Texto 04) .	✓		✓		✓		✓	
15. Las personas que coinciden que la delincuencia es común en las calles porque hay pocos policías son: (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
16. En las expresiones escritas al inicio de las opiniones de la gente común se ha usado negrita y mayúsculas para: (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
17. El texto se ha escrito con el propósito de: (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
18. A partir de lo que dice Raquel Vera en el texto, completa el siguiente esquema con una de las alternativas que se te presentan. (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
19. En el texto, se considera adolescentes al grupo de mujeres de las siguientes edades: (Texto 06) .	✓		✓		✓		✓	
20. En los años 2000 y 2014, el porcentaje de madres adolescentes de 16 años de edad fue: (Texto 06) .	✓		✓		✓		✓	

I. Datos Generales del proyecto de investigación:

- Título:** Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos escritos.
(Para el Área de Comunicación, de los Estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa "Gustavo Ríos", Trujillo- 2018)
- Población:** La población está constituida por 195 estudiantes de 2º grado de Educación Secundaria de la en la institución educativa "Gustavo Ríos", Trujillo – 2018.

II. Instrumento: Prueba de comprensión lectora.

III. Datos del experto:

- Nombre y apellidos:** Karla Mariela Torres Carmen.
- Profesión:** Licenciada en Educación Secundaria. Especialidad: Lengua y Literatura.
- Experiencia en la especialidad de la variable:** Sí
- Grado académico:** Doctora en Educación. Mención: Ciencias de la educación.
- Institución donde labora:** IESTP "Trujillo" y UCV.

Firma:.....

DNI: 18067531

PERSONAL INVESTIGADOR:



VALIDACIÓN DE EXPERTO: Prueba de comprensión lectora

ITEM	INDICADOR DE EVALUACIÓN DEL ITEM								OBSERVACIONES
	Redacción clara y precisa		Tiene coherencia con la variable		Tiene coherencia con las dimensiones		Tiene coherencia con los indicadores		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. El texto presenta las siguientes partes: (Texto 01)	✓		✓		✓		✓		
2. En la expresión extraída del texto: “Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos <u>duros</u> , y todas las he encontrado con cerrojo”, la palabra subrayada significa: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
3. Según el texto las características de Fray Gómez son: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
4. El orden de los hechos más importantes del texto “El alacrán de Fray Gómez” es: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
5. En el primer párrafo del texto: “El comic”, las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos: (Texto 02)	✓		✓		✓		✓		
6. El tema central del texto es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
7. El subtema del último párrafo es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
8. Del texto, la conclusión más adecuada es: (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
9. ¿Por qué crees que en el texto se resalta algunas expresiones en negrita? (Texto 03) .	✓		✓		✓		✓		
10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el “Flamenco andino”. (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
11. Constituye información explícita del texto. (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
12. Son ideas principales del texto: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
13. El propósito comunicativo del autor es: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		

PERSONAL INVESTIGADOR:



14. ¿Estás de acuerdo en que existe gran desinterés del ordenamiento legal y del Estado, respecto a la explotación minera y la crisis del sistema ecológico? Fundamenta tu respuesta. (Texto 04) .	✓		✓		✓		✓	
15. Las personas que coinciden que la delincuencia es común en las calles porque hay pocos policías son: (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
16. En las expresiones escritas al inicio de las opiniones de la gente común se ha usado negrita y mayúsculas para: (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
17. El texto se ha escrito con el propósito de: (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
18. A partir de lo que dice Raquel Vera en el texto, completa el siguiente esquema con una de las alternativas que se te presentan. (Texto 05) .	✓		✓		✓		✓	
19. En el texto, se considera adolescentes al grupo de mujeres de las siguientes edades: (Texto 06) .	✓		✓		✓		✓	
20. En los años 2000 y 2014, el porcentaje de madres adolescentes de 16 años de edad fue: (Texto 06) .	✓		✓		✓		✓	

I. Datos Generales del proyecto de investigación:

- Título:** Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos escritos.
(Para el Área de Comunicación, de los Estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa "Gustavo Ríes", Trujillo- 2018)
- Población:** La población está constituida por 195 estudiantes de 2º grado de Educación Secundaria de la en la institución educativa "Gustavo Ríes", Trujillo – 2018.

II. Instrumento: Prueba de comprensión lectora.

III. Datos del experto:

- Nombre y apellidos:** Segundo Chuquilín Terán
- Profesión:** Lic. en Educación Secundaria, especialidad Matemática/ Licenciado en Estadística.
- Experiencia en la especialidad de la variable:** Sí
- Grado académico:** Doctor en Ciencias Contables y Empresariales.
- Institución donde labora:** UNT - EPG

Firma:.....

DNI: 17909829

PERSONAL INVESTIGADOR:



VALIDACIÓN DE EXPERTO: Prueba de comprensión lectora

ITEM	INDICADOR DE EVALUACIÓN DEL ITEM								OBSERVACIONES
	Redacción clara y precisa		Tiene coherencia con la variable		Tiene coherencia con las dimensiones		Tiene coherencia con los indicadores		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. El texto presenta las siguientes partes: (Texto 01)	✓		✓		✓		✓		
2. En la expresión extraída del texto: “Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos <u>duros</u> , y todas las he encontrado con cerrojo”, la palabra subrayada significa: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
3. Según el texto las características de Fray Gómez son: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
4. El orden de los hechos más importantes del texto “El alacrán de Fray Gómez” es: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
5. En el primer párrafo del texto: “El comic”, las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos: (Texto 02)	✓		✓		✓		✓		
6. El tema central del texto es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
7. El subtema del último párrafo es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
8. Del texto, la conclusión más adecuada es: (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
9. ¿Por qué crees que en el texto se resalta algunas expresiones en negrita? (Texto 03) .	✓		✓		✓		✓		
10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el “Flamenco andino”. (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
11. Constituye información explícita del texto. (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
12. Son ideas principales del texto: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
13. El propósito comunicativo del autor es: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		

PERSONAL INVESTIGADOR:



14. ¿Estás de acuerdo en que existe gran desinterés del ordenamiento legal y del Estado, respecto a la explotación minera y la crisis del sistema ecológico? Fundamenta tu respuesta. (Texto 04).	✓		✓		✓		✓	
15. Las personas que coinciden que la delincuencia es común en las calles porque hay pocos policías son: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
16. En las expresiones escritas al inicio de las opiniones de la gente común se ha usado negrita y mayúsculas para: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
17. El texto se ha escrito con el propósito de: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
18. A partir de lo que dice Raquel Vera en el texto, completa el siguiente esquema con una de las alternativas que se te presentan. (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
19. En el texto, se considera adolescentes al grupo de mujeres de las siguientes edades: (Texto 06).	✓		✓		✓		✓	
20. En los años 2000 y 2014, el porcentaje de madres adolescentes de 16 años de edad fue: (Texto 06).	✓		✓		✓		✓	

I. Datos Generales del proyecto de investigación:

- Título:** Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos escritos.
(Para el Área de Comunicación, de los Estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos”, Trujillo- 2018)
- Población:** La población está constituida por 195 estudiantes de 2º grado de Educación Secundaria de la en la institución educativa “Gustavo Ríos”, Trujillo – 2018.

II. Instrumento: Prueba de comprensión lectora.

III. Datos del experto:

- Nombre y apellidos:** Silvia Elena Benites Geldres.
- Profesión:** Licenciada en Educación Secundaria. Especialidad: Lengua y Literatura.
- Experiencia en la especialidad de la variable:** Sí
- Grado académico:** Doctora en Educación. Mención: Administración de la Educación.
- Institución donde labora:** I.E. “Víctor Andrés Belaunde”

Firma:.....

DNI: 17894555

PERSONAL INVESTIGADOR:



VALIDACIÓN DE EXPERTO: Prueba de comprensión lectora

ITEM	INDICADOR DE EVALUACIÓN DEL ITEM								OBSERVACIONES
	Redacción clara y precisa		Tiene coherencia con la variable		Tiene coherencia con las dimensiones		Tiene coherencia con los indicadores		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. El texto presenta las siguientes partes: (Texto 01)	✓		✓		✓		✓		
2. En la expresión extraída del texto: “Pues es el caso que a muchas puertas he llegado en demanda de quinientos <u>duros</u> , y todas las he encontrado con cerrojo”, la palabra subrayada significa: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
3. Según el texto las características de Fray Gómez son: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
4. El orden de los hechos más importantes del texto “El alacrán de Fray Gómez” es: (Texto 01) .	✓		✓		✓		✓		
5. En el primer párrafo del texto: “El comic”, las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos: (Texto 02)	✓		✓		✓		✓		
6. El tema central del texto es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
7. El subtema del último párrafo es: (Texto 02) .	✓		✓		✓		✓		
8. Del texto, la conclusión más adecuada es: (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
9. ¿Por qué crees que en el texto se resalta algunas expresiones en negrita? (Texto 03) .	✓		✓		✓		✓		
10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el “Flamenco andino”. (Texto 03)	✓		✓		✓		✓		
11. Constituye información explícita del texto. (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
12. Son ideas principales del texto: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		
13. El propósito comunicativo del autor es: (Texto 04)	✓		✓		✓		✓		

PERSONAL INVESTIGADOR:



14. ¿Estás de acuerdo en que existe gran desinterés del ordenamiento legal y del Estado, respecto a la explotación minera y la crisis del sistema ecológico? Fundamenta tu respuesta. (Texto 04).	✓		✓		✓		✓	
15. Las personas que coinciden que la delincuencia es común en las calles porque hay pocos policías son: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
16. En las expresiones escritas al inicio de las opiniones de la gente común se ha usado negrita y mayúsculas para: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
17. El texto se ha escrito con el propósito de: (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
18. A partir de lo que dice Raquel Vera en el texto, completa el siguiente esquema con una de las alternativas que se te presentan. (Texto 05).	✓		✓		✓		✓	
19. En el texto, se considera adolescentes al grupo de mujeres de las siguientes edades: (Texto 06).	✓		✓		✓		✓	
20. En los años 2000 y 2014, el porcentaje de madres adolescentes de 16 años de edad fue: (Texto 06).	✓		✓		✓		✓	

I. Datos Generales del proyecto de investigación:

1. **Título:** Programa de estrategias cognitivas - metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos escritos.
(Para el Área de Comunicación, de los Estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa "Gustavo Ríos", Trujillo- 2018)
2. **Población:** La población está constituida por 195 estudiantes de 2º grado de Educación Secundaria de la en la institución educativa "Gustavo Ríos", Trujillo – 2018.

II. Instrumento: Prueba de comprensión lectora.

III. Datos del experto:

1. **Nombre y apellidos:** Víctor Carlos Lázaro Arroyo.
2. **Profesión:** Licenciado en Educación Secundaria, mención Ciencias Sociales.
3. **Experiencia en la especialidad de la variable:** Sí (20 años).
4. **Grado académico:** Doctor en Ciencias de la Educación.
5. **Institución donde labora:** UNT

Firma:.....

DNI:.....17864033

PERSONAL INVESTIGADOR:

Anexo 6

Programa de estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en la comprensión de texto escritos

1. Datos generales

1.1 Título del programa: Animamos a leer, comprender y escribir

1.2 Institución Educativa: Gustavo Ríes

1.3 Nivel educativo: Secundaria

1.4 Lugar: Trujillo

1.5 Duración: 2 meses

1.6 N° de sesiones: 10

2. Introducción

En el Perú, uno de los principales problemas que enfrenta la educación, en toda la Educación Básica Regular, en la Institución Educativa “Gustavo Ríes donde se contextualizó nuestra investigación, los estudiantes de 2° grado de Educación Secundaria presentaban serias dificultades en el área de Comunicación, específicamente en la competencia de comprensión de textos escritos, como lo demuestra la información obtenida en las entrevistas no estructuradas a docentes, el proceso de monitoreo y acompañamiento pedagógico y los resultados del aprendizaje de las actas consolidadas y de la ECE.

Actualmente, en las instituciones educativas de nuestro país se han puesto en práctica diversas estrategias de comprensión lectora, la mayoría para contestar preguntas literales de un tema, creyendo que esto les permitiría a los estudiantes construir el significado del texto; dejando muchas veces de lado la inferencia, el análisis, las predicciones, entre otras, tornando a la lectura acrítica y sin sentido.

Mucho se ha discutido, respecto a la comprensión de textos escritos, lo que ha contribuido a tomar conciencia de que estos procesos complejos de orden superior constituyen un soporte efectivo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo.

Por lo tanto, es urgente y prioritario contribuir a la solución de este problema para lograr que los estudiantes comprendan lo que leen. Ante esta situación se ha ejecutado el Programa de estrategias cognitivas-metacognitivas y su influencia en la comprensión de textos

escritos, área de Comunicación, de los estudiantes de 2º grado de Secundaria, en la institución educativa “Gustavo Ríos” – Trujillo, 2018.

3. Fundamentación

Programa de estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en la comprensión de texto escritos tiene la siguiente fundamentación:

a) Filosófica

Según Otero (2009), el acto de leer basa sus orígenes en el surgimiento del lenguaje; el hombre necesita comunicarse porque tiene necesidades biológicas, materiales, sociales, religiosas, estéticas y cognoscitivas que lo impulsan a subsistir buscando su desarrollarse social.

Con el tiempo, el trabajo en común exigió una forma superior de comunicación, como resultado de lo cual fue surgiendo, poco a poco, el lenguaje articulado. Se había dado el segundo paso decisivo.

El lenguaje constituye un sistema de símbolos o de signos de los objetos de la realidad, de sus propiedades y nexos, que representa un instrumento imprescindible del pensamiento humano y por ende de la conciencia humana.

Pero la necesidad de conservar información obligó al hombre a inventar la escritura, basándose en la reproducción gráfica de los sonidos (fonética) o de las ideas y conceptos (ideográfica). Muchos siglos después, con la invención de la imprenta, se ampliaron las posibilidades comunicativas y la perdurabilidad de la información la impresión. El lenguaje, de una u otra forma y casi sin excepción, está presente siempre en la actividad pensante humana.

Con respecto al lenguaje el destacado lingüista Max Figuroa expresa: el lenguaje aparece como un factor sumamente importante tanto en relación con el comportamiento como en relación con la vida práctica de los hombres, es decir, aparece como bifuncional: por un lado el lenguaje es instrumento de la noesis, del pensamiento abstracto verbal en general; por otro, es instrumento de la comunicación interpersonal, de la semiosis o producción de signos.

Con relación a lo anterior se comparte el criterio del autor mencionado pues resalta

la función comunicativa del lenguaje y su estrecha relación con el pensamiento; de ahí el importante papel desempeñado por el lenguaje en el surgimiento del desarrollo de la conciencia del hombre.

Para hacer uso del lenguaje como medio de comunicación, especialmente del texto escrito se hace necesario las estrategias cognitivas y metacognitivas.

El programa propuesto tiene como fundamento filosófico a la concepción dialéctico-materialista del lenguaje porque el acto comunicativo no se entiende como algo estático ni como proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones. No se limita a la expresión oral de manera simultánea se puede dar en diferentes modalidades (escuchar, leer, escribir, hablar) por esto requiere la capacidad de codificar y decodificar mensajes atendiendo a las finalidades de la comunicación.

En este sentido, la comprensión de textos se concibe “como una reconstrucción de significados por parte del lector, el cual, mediante la ejecución de operaciones mentales, trata de darle sentido a los elementos que previamente le han servido para acceder al texto” (Romeu, 2007); este procesamiento es dinámico, se realiza cuando se establece las conexiones entre los conocimientos que se poseen en las estructuras cognitivas y los conocimientos nuevos que proporciona el texto. El lector que no pueda intercambiar directamente con el emisor, tiene que penetrar en el mundo sociocultural del autor, asumir su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales.

b) Epistemológico:

Considera también la importancia del conocimiento y sobre todo de conocer para luego aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas, que conlleven a aprender a pensar críticamente y aprender a aprender a los estudiantes para que puedan enfrentarse a situaciones diversas de su realidad, como a comprender diversos tipos de textos.

c) Psicológica

Desde el punto de vista psicológico, la lectura es considerada como un proceso complejo de la actividad del lenguaje pues está estrechamente relacionada con la comprensión de lo que se lee; la lectura es un proceso complicado, requiere por parte del lector la habilidad de llevar a cabo varias operaciones mentales como análisis, síntesis, inducción, deducción y comprensión.

d) Pedagógica

MINEDU, 2010, explica que la enseñanza de la comprensión de textos escritos, como una competencia del área de Comunicación se basa en el enfoque Comunicativo textual.

Asimismo, se aun utiliza las Rutas de Aprendizaje, para la elaboración de las sesiones porque es un documento orientador de la labor docente).

Así como plantea las Rutas de aprendizaje, en el ámbito de la comunicación, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de reconocer y promover el lenguaje desde su función y centralidad en la vida social, cuyo desarrollo empieza y va más allá del mundo escolar; los permite relacionarse con las demás personas, establecer vínculos sociales y hacer posible una convivencia basada en el entendimiento mutuo y la colaboración, así como representar y entender el mundo que compartimos.

El programa es de naturaleza teórico práctico que responde la necesidad de los estudiantes de ser conscientes de la importancia de utilizar adecuadamente las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora y que los estudiantes sean más críticos, reflexivos y sepan autorregular su proceso lector.

4. Objetivos

Los objetivos del programa son:

4.1. Objetivo general

Mejorar la comprensión de textos escritos, en el área de Comunicación de los estudiantes del 2º grado de educación secundaria de la I.E.P “Gustavo Ríos”-2018, aplicando un Programa de estrategias cognitivas y metacognitivas.

4.2. Objetivos Específicos.

- Mejorar el nivel literal de la comprensión de textos escritos en los estudiantes favoreciendo la obtención de información del texto escrito.
- Mejorar la comprensión inferencial en los estudiantes, favoreciendo la construcción de inferencias e interpretaciones de la información obtenido al leer el texto.
- Mejorar la reflexión y evaluación de la forma del contenido, forma y contexto de los textos seleccionados.

5. Sujetos beneficiarios

5.1. Estudiantes

Son los estudiantes de segundo grado “A” y “B” de Educación Secundaria de la I.E.P. “Gustavo Ríos” de Trujillo.

5.2. Docentes

La docente responsable del área de Comunicación de segundo grado de Educación Secundaria del colegio, antes mencionado.

6. Competencias, capacidades e indicadores desarrollados

Competencia	Capacidades	Indicadores
Comprende textos escritos.	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.
		Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos. Reconstruye la secuencia de un texto.

	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Parafrasea el contenido de textos de estructura compleja y vocabulario variado.
		<p>Construye organizadores gráficos.</p> <p>(mapas conceptuales, mapas semánticos) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.</p>
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.
		Deduce las características y cualidades de los personajes, objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.
		Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.
		Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.

		Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor del texto argumentativo con estructura compleja.
		Explica la intención del autor de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia

7. Conocimientos (Sesiones de aprendizaje)

Los conocimientos son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en el campo de la Comunicación y aquellos los construidos por los estudiantes, los cuales constituyen un medio para lograr las competencias.

Se desarrollarán en las diez sesiones de aprendizaje de comprensión lectora. Estarán acorde a las Rutas de Aprendizaje, los lineamientos de la ECE y orientaciones para el trabajo pedagógico del área de Comunicación.

Las sesiones de aprendizaje desarrolladas son las siguientes:

Nº	DENOMINACIÓN
01	El texto y su tipología.
02	La comprensión de textos escritos: niveles.
03	Estrategias antes de la lectura.
04	Estrategias durante la lectura.
05	Estrategias después de la lectura.
06	Comprendemos un texto narrativo.
07	Comprendemos un texto expositivo.
08	Comprendemos un texto descriptivo.
09	Comprendemos un texto argumentativo.

10	Comprendemos un texto mixto.
11	Comprendemos un texto argumentativo múltiple.

8. Actividades

Son las acciones que permite al estudiante movilizar las capacidades de la competencia de comprensión de textos escritos para comprender textos de diversos tipos, formatos y complejidad.

9. Metodología para la aplicación del programa.

- La planificación de las actividades se realiza por sesiones de aprendizaje. Las sesiones se ejecutan para mejorar la comprensión de diversos tipos de textos escritos y son adecuadas las necesidades de los estudiantes, tal y como lo plantea el enfoque comunicativo textual y la visión actual de la lectura, entendida como un proceso constructivo dirigido a comprender el texto, mediante la interacción entre la información textual, las expectativas y conocimientos previos del lector, dentro de un contexto específico. También implica el control y la verificación de la comprensión durante todo el proceso.
- En la ejecución del programa se inicia con las sesiones relacionadas a la teoría y práctica de la tipología textual, niveles de comprensión y estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura para luego ser aplicadas en la comprensión de los diversos tipos de texto, desarrollando una ficha de comprensión lectora. Durante el proceso de comprensión, la docente monitorea el desarrollo de la actividad y brinda soporte pedagógico a quienes lo requieran.
- La comprensión lectora se realiza en forma individual y en equipo de trabajo. El trabajo en equipo permite involucrar y hacer el trabajo interactivo, ofrece la posibilidad de realimentar, compartir resultados, fomenta la autoevaluación y autorregulación y se aprende con el apoyo de sus pares o maestra.

10. Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, han sido seleccionadas de acuerdo a los conocimientos que nos permitieron desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos y sus respectivas capacidades e indicadores. Se utilizaron estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos escritos, según el proceso lector y las fases de planificación, supervisión y evaluación. Estas estrategias son las siguientes:

FASE 1 ANTES DE LA LECTURA

1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- a) Conexión del texto con información y experiencias previas.
- b) Visualización de imágenes mentales.
- c) Localización de información explícita relevante.
- d) Formulación preguntas.

2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

- a). Establecimiento de propósitos de lectura.
- b). Activación de conocimientos previos.
- c). Establecimiento de un plan de acción.
- d). Análisis de la estructura externa del texto.
- e). Establecimiento de predicciones iniciales.

FASE 2 DURANTE LA LECTURA

1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- a) Conexión del texto con información y experiencias previas.
- b) Visualización de imágenes mentales.
- c) Localización de información explícita relevante.
- d) Formulación preguntas.
- e) Generación de inferencias.
- e) Elaboración de anticipaciones sobre el contenido del texto.
- f) Determinación del significado contextual de las palabras y expresiones nuevas.
- g) Identificación de las ideas principales.
- h) Determinación del tema.
- i) Realización del parafraseo.

2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

- a) Verificación de los propósitos de lectura.
- b) Comprobación de predicciones iniciales y anticipaciones del contenido del texto.
- c) Planteamiento de preguntas y respuestas.
- d) Detección de los aspectos importantes.
- e) Detección de las dificultades en la comprensión.
- f) Determinación de las causas de las dificultades.
- g) Aplicación de la relectura.

FASE: DESPUÉS DE LA LECTURA

1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- a) Determinación del mensaje.
- b) Elaboración de juicios de valor.

2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

- a) Elaboración del resumen.
- b) Elaboración de organizadores visuales: mapa semántico.
- c) Formulación de preguntas.
- d) Evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas.

11. Recursos y materiales. Los **recursos** son las herramientas eficaces para desarrollar sesiones de manera amena y divertida. Los **materiales** son aquellos que facilitan la enseñanza de la comprensión de textos

12. Evaluación

Se realizó durante el proceso lector y al término de cada sesión de aprendizaje de comprensión lectora.

Se aplicó una prueba de comprensión lectora para medir la comprensión de textos después de aplicado el programa.

Anexo 7

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

I. TÍTULO DE LA SESIÓN
“Comprendemos un texto argumentativo “¿Por qué respetar la vida de las ballenas”, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas”

II. DATOS INFORMATIVOS

I.E	Grado /Sección	Área	Unidad
“Gustavo Ries”	2° “A”	Comunicación	
Docente	Nancy Marilú Vergara Cueva.		
Fecha	08 - 06 - 2018	N° de la sesión	09

III. PROPÓSITO DE LOS APRENDIZAJES/ EVALUACIÓN

PROPÓSITO		EVALUACIÓN		
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> • Recupera información de diversos textos escritos. • Reorganiza información de los textos escritos • Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en un texto argumentativo continuo relacionado al “respeto de la vida de las ballenas” de estructura compleja y vocabulario variado. • Reconoce la silueta o estructura externa y las características de un texto argumentativo continuo. • Reconstruye la secuencia de un texto argumentativo continuo. • Parafrasea el contenido de un texto argumentativo continuo de estructura compleja y vocabulario variado. • Construye organizadores gráficos (mapa semántico y resume el contenido de un texto de estructura compleja. • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita. • Deduce las características y cualidades de los personajes, objetos y lugares en un texto argumentativo continuo con estructura compleja. • Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado. • Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática. • Deduce el propósito de un texto de estructura compleja. • Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor del texto argumentativo con estructura compleja. 	Ficha de comprensión lectora de texto argumentativo continuo relacionado al “respeto de la vida de las ballenas”.	Prueba de comprensión lectora.

		• Explica la intención del autor de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.		
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES OBSERVABLES		
Ambiental	Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional	• Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta.		
EJES TEMÁTICOS REGIONALES		ACTITUDES OBSERVABLES		
Salud y bienestar.		• El estudiante asume con responsabilidad el cuidado personal y de sus materiales para evitar lesiones en su actividad física dentro y fuera del ambiente escolar.		

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

Inicio
<p>Actividades previas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente saluda a los estudiantes. • Recuerdan los acuerdos de convivencia. <p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes observan imágenes relacionadas a la caza y muerte de un puma en el caserío de Olmos, Lambayeque (Anexo 01). • Responden las preguntas: ¿Qué observan en la imagen? ¿Crees que está bien que cacen a los animales en peligro en extinción? ¿Por qué? (Anexo 01). <p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes infieren el título de la actividad de aprendizaje, a partir de la interrogante: • ¿Qué actividad podemos desarrollar para brindar nuestro punto de vista a cerca del respeto a la vida de los animales en peligro de extinción? • ¿Para comprender un texto aplicas algunas estrategias? • La docente escribe en la pizarra el título de la sesión de aprendizaje N°1: “Comprendemos un texto argumentativo ¿Por qué respetar la vida de las ballenas?, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas”. • La docente presenta el propósito de la actividad de aprendizaje: Comprender un texto argumentativo ¿Por qué respetar la vida de las ballenas?, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas”. • Luego, da conocer la competencia, capacidades, criterios de evaluación y la evidencia que se pretende alcanzar en la sesión. <p>Saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El tipo de texto de “¿Por qué respetar la vida de las ballenas?” es: • Acerca del texto “¿Por qué respetar la vida de las ballenas?” conozco lo siguiente: <p>Problematización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reflexionan en torno a la siguiente interrogante: ¿Es necesario informarse, reflexionar y brindar nuestro punto de vista sobre el ¿Por qué respetar la vida de las ballenas? ¿por qué? • La docente promueve la reflexión sobre la utilidad de lo que aprenderán.
Desarrollo
<p>GESTIÓN DEL APRENDIZAJE:</p> <p>Construcción del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes desarrollan los procesos y una ficha de comprensión lectora con estrategias cognitivas y metacognitivas (Anexo 02). <p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra presenta el título y la imagen del texto a leer: • A continuación, responden las preguntas y realizan actividades, antes de leer el texto, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas • Las respuestas son anotadas en la pizarra.

<p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan una primera lectura silenciosa del texto ya mencionado. • Vuelven a leer comprensivamente, utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas • Desarrollan la parte de la ficha de comprensión lectora relacionada a esta etapa. • La docente monitorea el desarrollo de la actividad y brinda soporte pedagógico a los que lo requieran. <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • los estudiantes, responden con claridad una ficha de comprensión lectora de la tercera etapa del proceso lector. • La maestra recomienda analizar y reflexionar acerca del texto leído. • Desarrollan una prueba de comprensión de otro texto argumentativo continuo. (Anexo 03). <p>Aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas (contexto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reflexionan y responden: <ol style="list-style-type: none"> 1.¿Qué piensas de la situación actual de la caza de los animales en peligro de extinción que viven en el mar? 2.¿Qué alternativas de solución podemos proponer para que nuestra familia, comunidad y país contribuya a la conservación de estos animales? <p>Retroalimentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente revisa al azar una prueba de comprensión lectora. • La docente promueve que las y los estudiantes se den cuenta de sus errores y aciertos, aclara sus dudas de ser necesario y reconoce sus logros de forma permanente.
<p>Cierre</p>
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente realiza la heteroevaluación a partir del desarrollo de la prueba de comprensión de un nuevo texto argumentativo continuo. <p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reflexionan sobre su proceso de comprensión de los textos presentados en una ficha, respondiendo las siguientes preguntas de metacognición <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuvieron comprender el texto? ¿Qué estrategias has utilizado para poder solucionar estos inconvenientes? ¿Para qué te servirá haber comprendido el texto argumentativo continuo relacionados al respeto de la vida de las ballenas? <p>Extensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explican a su familia acerca del contenido del texto leído y proceso de comprensión lectora.

V. MATERIALES Y RECURSOS

PARA EL DOCENTE	PARA EL ESTUDIANTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: MINEDU. MINEDU (2016). Programa Curricular de la Educación Secundaria en: http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-secundaria-17-abril.pdf SOLÉ, Isabel. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.	Ficha de comprensión lectora.

Trujillo, 08 de junio del 2018

Prof. Nancy Marilú Cueva Vergara

ANEXO 01 (SESIÓN DE APRENDIZAJE)



ANEXO 02 (SESIÓN DE APRENDIZAJE)

FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

COMPRENDEMOS UN TEXTO ARGUMENTATIVO, APLICANDO ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

¿POR QUÉ RESPETAR LA VIDA DE LAS BALLENAS?

Ahora que se debate la conveniencia de cazar ballenas con fines científicos (o de cualquier tipo), creí conveniente revisar una serie de conceptos biológicos, ecológicos y éticos en torno a la naturaleza única y especial de las ballenas, que hace de su cacería comercial algo condenable desde todo punto de vista.

Las ideas que siguen han sido extraídas del artículo “Más allá de la supervivencia de las especies balleneras: la coexistencia pacífica y el enriquecimiento mutuo como base de las relaciones humano-cetáceos”, de R. Barstow, publicado en Mammal Review, en 1990.



Barstow se pregunta si es moralmente aceptable matar ballenas y cosecharlas como a cualquier otro recurso natural renovable solo para obtener un rédito comercial, incluso si ello puede ser mantenido a largo plazo.

Sostiene que los argumentos en contra de su matanza ya no deben basarse en la prevención de la extinción de especies, sino que el razonamiento debe ser otro.

Así como existe una ética mundialmente aceptada de que ninguna especie de ballena debe ser cazada hasta su extinción, quizás en el futuro este principio sea reemplazado por el de simplemente no cazar ballenas.

Barstow propone cinco razones para el abandono total de la caza de estos animales, considerando que son especiales y únicos.

Primero, las ballenas son biológicamente especiales.

Entre ellas se halla uno de los animales más grandes que haya existido jamás: la ballena azul. El cerebro de los cachalotes es más grande que el de cualquier otro ser y pesa cuatro o cinco veces más que el del ser humano. Las ballenas jorobadas son las creadoras de las canciones más largas y complejas desarrolladas por un animal. La corteza cerebral de las toninas y otros odontocetos excede en grado de complejidad de sus circunvoluciones a la de los humanos y todos los demás animales. Estas y otras características, sostiene Barstow, hacen de los cetáceos seres biológicamente especiales.

Segundo, las ballenas son ecológicamente especiales.

Las ballenas han evolucionado como mamíferos marinos a lo largo de unos 25 millones de años, mucho antes de la aparición del ser humano y de su intrusión en los ecosistemas oceánicos. Los cetáceos se encuentran en la cúspide de las vastas cadenas alimentarias del mar.

Debido a su tamaño, a su distribución por todos los mares y a una gran variedad de estrategias de alimentación, los cetáceos afectan el océano de manera especial y con un impacto global. A pesar de que aún se desconoce mucho sobre ellos, es claro que tienen un rol único en estos ecosistemas.

Tercero, las ballenas son culturalmente especiales para los humanos.

Los cetáceos vivos tienen una capacidad casi increíble de enriquecer las vidas de las personas con las que llegan a entrar en contacto pacífico. Ejercen una atracción única sobre el espíritu humano. Son incomparables generadoras de asombro, mística y admiración e inspiran un sentido de maravilla y felicidad en gentes de todos los grupos étnicos y nacionalidades, algo que ningún otro grupo animal ha llegado a igualar. Provocan tal fascinación que se han transformado en poderosas herramientas para la educación de personas de todas las edades. Además, parecen tener una afinidad especial con los seres humanos. A pesar de su tamaño y fuerza amenazadores y de haber sido víctimas de la depredación humana, las ballenas en su ambiente natural demuestran, una y otra vez, ser excepcionalmente pacíficas con nosotros, y no solo toleran sino que muchas veces inician deliberadamente interacciones positivas con las personas.

Cuarto, las ballenas son políticamente especiales.

Su espacio vital, a diferencia del de los animales terrestres, no está sujeto a límites nacionales claramente definidos. Sus territorios pertenecen a la totalidad de las naciones: son los mares del mundo, que no son propiedad de ninguna nación en particular, y constituyen un recurso global. Así, las ballenas se encuentran bajo el control internacional y, dado que legalmente no son recursos de ningún país, ninguno puede reclamar el derecho moral de matarlas. Las decisiones sobre la explotación o la protección de las ballenas, lógicas y legalmente, deben ser tomadas a través de un organismo multinacional como la Comisión Ballenera Internacional.

Por último, las ballenas son simbólicamente especiales.

Más que ninguna otra forma de vida no humana, las ballenas han logrado simbolizar la preocupación por el ambiente. Al menos en la sociedad occidental, la protección de las ballenas se ha transformado en una fuente de inspiración para conservar las interrelaciones de todas las formas de vida. Existe amplio apoyo a la prohibición de cazar ballenas porque ellas son un símbolo especial del ideal de compartir el planeta.

Todas estas consideraciones racionales deberían bastar para prohibir la cacería de ballenas. Sin embargo, Barstow sostiene que quizás en el futuro los fundamentos más fuertes para terminar con esta cacería provengan de una fuente más irracional: la respuesta emocional universal que generan las ballenas en los seres humanos que no intervienen en el negocio de la matanza. Más allá de la supervivencia de las especies, gracias a todo lo que sabemos acerca de las ballenas y dados los sentimientos de las personas hacia ellas, sus características especiales y únicas merecen una nueva consideración moral y ética en el mundo global que las proteja definitivamente de la explotación comercial.

Finalmente, Barstow se pregunta si acaso la coexistencia pacífica y el enriquecimiento mutuo no deberían ser el objetivo de las futuras relaciones entre humanos y ballenas en el mundo moderno.

Mariano Sironi

COMPRENDEMOS EL TEXTO “¿POR QUÉ RESPETAR LA VIDA DE LAS BALLENAS?”, APLICANDO ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

FASE 1 ANTES DE LA LECTURA

1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

a) Conexión del texto con información y experiencias previas.

- Recuerde lo que haya visto, vivido, escuchado o estudiado relacionado al título del texto que estamos leyendo y manifiéstelo, en forma oral.

b) Visualización de imágenes mentales.

- Imagínese, visualice imágenes mentales de acuerdo al título e imagen del texto
- Expréselo oralmente.

c) Localización de información explícita relevante.

- Solo observando el texto (título y subtítulos), ubica a información que consideras relevante.

d) Formulación preguntas.

- Formula dos preguntas sobre el texto:

.....
.....
.....

2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

a) Establecimiento de propósitos de lectura:

- Ampliar nuestros conocimientos a través de la lectura comprensiva.
- Comprender el texto “¿Por qué respetar la vida de las ballenas?”, utilizando estrategias adecuadas y mostrando actitudes de valoración e interés hacia ellos.
- Demostrar lo que se ha aprendido.

b) Activación de conocimientos previos

- El tipo de texto de “¿Por qué respetar la vida de las ballenas?” es:

- Acerca del texto “¿Por qué respetar la vida de las ballenas?” conozco lo siguiente:

.....
.....
.....

c) Establecimiento de un plan de acción

- Realización de una lectura general, de manera individual: revisión del texto.
- Práctica de lectura guiada: identificación de párrafos, título del texto.

d) Análisis de la estructura externa del texto

- Identificación de párrafos del texto argumentativo, utilizando llaves.

e) Establecimiento de predicciones iniciales

- ¿De acuerdo al título de qué tratará el texto?

.....
.....

FASE 2 DURANTE LA LECTURA

1. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

a) Conexión del texto con información y experiencias previas

- Recuerde lo que haya visto, vivido, escuchado o estudiado relacionado al texto que estamos leyendo.
- Expréselo, en forma oral.

b) Visualización de imágenes mentales

- Imagínesse lo que se está leyendo, pero sin perder el hilo o comprensión de lo que continua en el texto.
- Exprese lo que se está imaginando sobre lo que está leyendo.

c) Localización de información explícita relevante

- El autor del artículo del cual han sido extraídas las ideas del texto “¿Por qué respetar la vida de las ballenas? es:

.....

d) Formulación preguntas

- ¿Cuánto pesa el cerebro de los cachalotes?

.....

(Tipo de pregunta:.....)

- ¿Por qué las ballenas han logrado simbolizar la preocupación por el ambiente?

.....

(Tipo de pregunta:.....)

- ¿Estás de acuerdo con proteger la vida de las ballenas? ¿Por qué?

.....

(Tipo de pregunta:.....)

e) Generación de inferencias

- ¿Cuál es el propósito principal del autor del texto?

.....

- ¿Por qué se considera que las ballenas pueden enriquecer la vida de las personas con las que entran en contacto?

.....

.....

- ¿Por qué las ballenas demuestran ser excepcionalmente tolerantes con la proximidad de los humanos?

.....

- ¿Qué otro título le colocarías al texto?

.....

f) Elaboración de anticipaciones sobre el contenido del texto

En el texto, el autor presenta primero la tesis ¿Qué manifestará después?

a).....

b).....

c).....

¿Cómo terminará el texto?

.....
.....

g) Determinación del significado contextual de las palabras y expresiones nuevas

En la expresión extraída del texto: "...las ballenas en su ambiente natural demuestran, una y otra vez, ser excepcionalmente pacíficas con nosotros, y no solo toleran sino que muchas veces inician **deliberadamente** interacciones positivas con las personas.". La palabra escrita en negrita significa.....

h) Identificación de las ideas principales

Las ideas principales del texto son:

- a)
- b)
- c)

i) Determinación del tema

El tema del texto es:

.....

j) Realización del parafraseo

En el siguiente párrafo las palabras subrayadas se puede reemplazar por:

"Son incomparables generadoras de asombro, mística y admiración e inspiran un sentido de maravilla y felicidad en gentes de todos los grupos étnicos y nacionalidades...".

.....
.....

2. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

a) Verificación de los propósitos de lectura

¿Estoy logrando mis propósitos de lectura? ¿Se relacionan con lo que estoy leyendo?

.....

b) Comprobación de predicciones iniciales y anticipaciones del contenido del texto

¿Tus predicciones coincidieron con lo aparece en el texto? Si no coincidieron ¿Cómo rectificaste?

.....

c) Planteamiento de preguntas y respuestas.

.....?

(Tipo de pregunta:.....)

- ¿.....?

(Tipo de pregunta:))

- ¿.....

(Tipo de pregunta:.....))

d) Detección de los aspectos importantes

¿Cómo supiste cuáles son los aspectos más importantes del texto?

.....

e) Detección de las dificultades en la comprensión

¿Cómo reconociste las partes del texto más difíciles de comprender?

.....

f) Determinación de las causas de las dificultades

¿Por qué crees que se dificultó la comprensión en esa parte del texto?

.....

g) Aplicación de la relectura.

¿Qué estrategias aplicarías para superar las dificultades que se presentaron en el proceso de lectura?

.....

FASE 3 DESPUÉS DE LA LECTURA

3. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

a) Determinación del mensaje

¿Cuál es el mensaje del texto?

.....

.....

b) Elaboración de juicios de valor

¿Qué opinas de la organización textual, de las ideas del texto y contexto?

.....

.....

4. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

a) Elaboración del resumen

El texto leído se puede resumir de la siguiente manera:

b) Elaboración de organizadores visuales: mapa semántico

Elabora un mapa semántico del texto leído

c) Formulación de preguntas

- En el texto, ¿Qué se pregunta Barstow?

.....

(Nivel:)

- ¿Por qué se debe respetar la vida de las ballenas?

.....
(Nivel:)

- ¿Qué pasaría si las ballenas llegaran a extinguirse?

.....
(Nivel:)

d) Evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas

¿Las estrategias utilizadas en el proceso lector te facilitaron la comprensión del texto?

¿Por qué?

.....
.....

ANEXO 03 (SESIÓN DE APRENDIZAJE)

PRUEBA DE 2° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUBLICA “GUSTAVO RIES”

Apellidos y nombres:

Grado: Sección: Fecha: Tiempo..... Nota:

INSTRUCCIÓN: Lee los siguientes textos y luego encierra en una circunferencia la respuesta a las preguntas formuladas o realiza la actividad que se te indica.

PAPA, ¿QUÉ ES EL RACISMO?

Trataré de explicártelo. Es un comportamiento bastante extendido y común en todas las sociedades. Desgraciadamente, para mucha gente, este fenómeno no es importante. Consiste en desconfiar de las personas con características físicas y culturales distintas de las nuestras, e incluso también en despreciarlas. En general, el hombre tiende a desconfiar de los que son diferentes de él; de los extranjeros, por ejemplo. Es una actitud tan antigua como el ser humano. Es universal. Afecta a todo el mundo.

Pero te aclaro algo. Sí, el ser humano necesita sentirse **resguardado**, seguro. No le gusta demasiado que destruyan sus creencias y sus dudas. Tiende a desconfiar de lo nuevo. A menudo siente miedo de lo que desconoce. Teme a la oscuridad porque no ve qué ocurre cuando las luces están apagadas. Se siente indefenso ante lo desconocido. Se imagina cosas horribles que no corresponden a la realidad. Sin embargo, a veces nada justifica su miedo y, de todas maneras, lo siente. Por mucho que intente razonar, reacciona como si existiese una amenaza real. Eso sucede en el caso del racismo. No es un comportamiento justo ni razonable.

El racista muchas veces quiere echar al extranjero de su tierra, incluso si no se siente amenazado, simplemente porque no le gusta. Y para disculpar su actitud de rechazo inventa las excusas que más le convienen. A veces recurre a la ciencia, pero esta nunca ha justificado el racismo; entonces pone en boca de la ciencia cualquier tontería, porque pretende que le suministre pruebas sólidas e **irrefutables** de que está en lo cierto. El racismo no tiene ninguna base científica, aunque se ha intentado históricamente formularla para discriminar a los otros.

El racista está convencido o trata de convencer a los demás de que existen distintas **razas** humanas en el mundo, y que el extranjero pertenece a otra raza que él considera inferior. Pero se equivoca, entre las personas solo existe una raza, que es la especie humana, por oposición a la raza animal. Las diferencias son enormes entre las especies animales; por ejemplo, entre la canina y la bovina, y también dentro de la misma especie, como la canina, donde las variedades son importantes. Entre un pastor alemán y un teckel se pueden distinguir unas razas bien determinadas, pero en la especie humana es imposible, porque un ser humano es igual a otro ser humano.

Te repito, la palabra *raza* no debe utilizarse para referirse a la diversidad humana. Ese concepto no tiene base científica. Ha sido utilizado para exagerar los efectos de las diferencias aparentes, es decir, físicas. No nos debemos basar en tales diferencias, como el color de la piel, la estatura, las facciones de la cara, para dividir a la humanidad en grupos superiores o inferiores. No debemos creer —ni pretender que los demás crean— que solo por ser blanco se tiene más cualidades que otros. Por las venas de todos los hombres y mujeres del planeta corre sangre del mismo color, independientemente de que su piel sea rosa, blanca, negra, marrón o amarilla.

Cada ser humano es único. No encontrarás en todo el mundo dos seres absolutamente idénticos. Ni siquiera los hermanos gemelos. La particularidad del ser humano reside en ser portador de una identidad que

solo lo define a él. Es singular e insustituible. ¿Se puede, por supuesto, reemplazar a un funcionario por otro, pero reproducirlo exactamente es imposible! Cada uno de nosotros puede decir: "No soy como los demás", y tendrá razón. Decir "soy único" no significa "soy el mejor", sino simplemente que cada ser humano es singular, es decir, cada rostro es único e **inimitable**.

El racista comete un error, y se daría cuenta de ello si se quisiera tomar la molestia y ser lo suficientemente valiente como para plantearse todas las preguntas: ¿Soy superior a los demás?

¿Es verdad que pertenezco a un grupo que es mejor que otro? ¿Existen grupos inferiores al mío?

Y si existen, ¿en nombre de qué o de quién debo combatirlos? ¿Acaso una diferencia física implica una diferencia de inteligencia? Por decirlo de otro modo: ¿soy más inteligente por tener la piel de un color o de otro? Pero el racista es un cobarde y no se atreve a hacerse esas interrogantes.

Al racista no le gusta la libertad, le asusta. Le tiene miedo, al igual que le asusta la diferencia.

La única libertad que le gusta es la suya, la que le permite hacer lo que se le **antoje**, juzgar a los demás y atreverse a despreciarlos por el solo hecho de ser diferentes. Cuando uno se libra de las ideas racistas, ya está en camino a la libertad.

En conclusión, cada ser humano merece ser valorado, por ser único y diferente.

Tahar Ben Jelloun
(Texto adaptado y aumentado)

1. El texto presenta la siguiente estructura:

- Inicio, nudo y desenlace.
- Inicio, tesis, argumentos y conclusión.
- Introducción, desarrollo y conclusión.
- Tema y características.

2. En la expresión extraída del texto: “Pero aclaro algo. Si, el ser humano necesita sentirse **resguardado**, seguro. No le gusta demasiado que destruyan sus creencias y sus dudas. Tiende a desconfiar de lo nuevo”, **la frase subrayada significa:**

- Desamparado.
- Protegido.
- Prevenido.
- Custodiado.

3. Son actitudes del racista:

- Se cree superior a los de otra raza.
- Trata con igualdad a todas las personas.
- Considera que los de raza negra son menos inteligentes.
- Es cobarde.

SON CIERTAS:

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

4. Según el texto, el racista está convencido o trata de convencer a los demás de:

- Existen distintas razas humanas en el mundo.
- El racista tiene miedo de la libertad.
- No existen razas humanas.
- El racismo tiene una base científica.

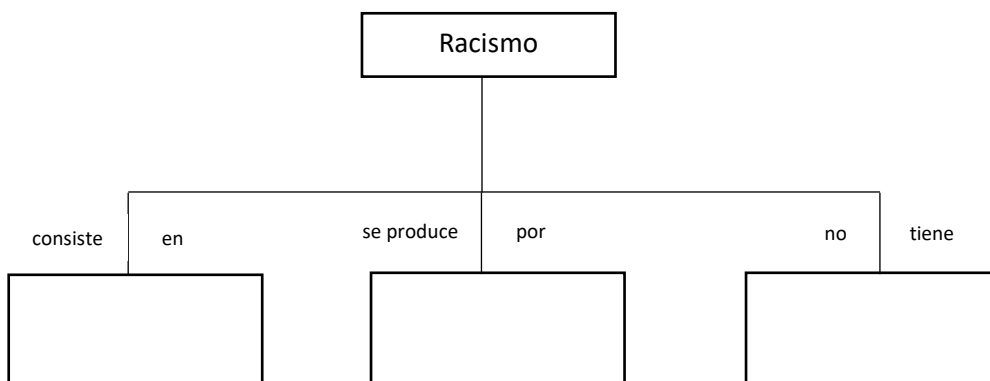
5. En el siguiente párrafo: “...La particularidad del ser humano reside en ser portador de una **identidad** que solo lo define a él. Es singular e **insustituible**.” las palabras escritas en negrita se pueden reemplazar por los siguientes sinónimos:
- a) Singularidad-sustituible.
 - b) Semejanza-innecesario.
 - c) Personalidad-irreemplazable.
 - d) Sinonimia-vital.
6. El tema central del texto es:
- a) La discriminación.
 - b) El miedo a la libertad.
 - c) Las razas humanas.
 - d) El racismo.
7. El subtema del segundo párrafo es:
- a) El miedo a lo desconocido.
 - b) La diferencia entre las razas.
 - c) El hombre tiene miedo a la interrogación.
 - d) La ciencia y el racismo.
8. Del texto la conclusión más adecuada es:
- a) Se puede intentar explicar el origen del racismo, pero no hay razones para justificarlo.
 - b) El racista es cobarde.
 - c) Existe diferencia entre las razas humanas.
 - d) El racismo es justificable porque todas las personas no somos iguales

9. ¿Te parece que se justifica el racismo? ¿Por qué?

.....

.....

10. Completa el siguiente mapa conceptual sobre el texto “Papá, ¿Qué es racismo?”



11. Constituye información explícita del texto:

1. El ser humano necesita estar resguardado.
2. Miedo a lo desconocido.
3. El racista para disculpar su actitud inventa excusas.
4. Cada ser humano es singular.

SON CIERTAS:

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

12. El propósito comunicativo del autor es:

- a) Definir objetivamente el racismo.
- b) Convencer al hombre que se debe evitar el racismo.
- c) Describir al hombre racista
- d) Explicar acerca de las características del racismo.

13. Son ideas principales del texto:

1. El hombre tiende a desconfiar de los que son diferentes de él.
2. El ser humano tiene miedo a lo desconocido.
3. El racista está convencido que existe diferencia entre las razas humanas.
4. La palabra raza se refiere a la diversidad humana.

SON CIERTAS:

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

14. ¿Cuál es la actitud más adecuada frente a las diferencias entre las personas? ¿Por qué?

.....
.....
.....

15. El subtema de los dos últimos párrafos es:

- a) El miedo a lo desconocido.
- b) La diferencia entre las razas.
- c) El hombre tiene miedo a la interrogación.
- d) La ciencia y el racismo.

16. El mensaje del texto es:

- a) Valorar a todas las personas sin ninguna distinción.
- b) Tratar a las personas según su raza.
- c) No insultar a nuestros compañeros con relación a su cultura.
- d) Respetar solo a las personas de nuestro entorno, diferentes a nosotros.

17. ¿Cuál es el propósito de escribir algunas palabras en negrita? ¿Por qué?

.....
.....
.....

18. A partir de lo que se dice en el texto, completa el siguiente esquema con los argumentos que fundamentan la tesis.

Título del texto	Papá, ¿Qué es racismo?
Tesis	El racismo nace de la desconfianza
Argumentos	a) b) c)
Conclusión	Cada ser humano merece ser valorado por ser y diferente.

19. ¿Por qué se dice que el ser humano es único?

- a) No existe en todo el mundo dos seres absolutamente iguales.
- b) Solo los gemelos son idénticos.
- c) Un funcionario se puede reemplazar por otro igual.
- d) Solo a algunas personas se puede imitar.

20. ¿En qué consiste el racismo?

- a) La indiferencia ante el dolor humano.
- b) Trae consigo el miedo a lo desconocido.
- c) Produce miedo y desconfianza.
- d) En desconfiar de las personas con características físicas y culturales distintas a las nuestras.

Anexo 8

Evidencias de la aplicación del Programa de Programa de estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en la comprensión de texto escritos



En la sesión de aprendizaje, en el CRE: *comprendemos un texto narrativo: “Calixto Garmendia” de Ciro Alegría Bazán.*

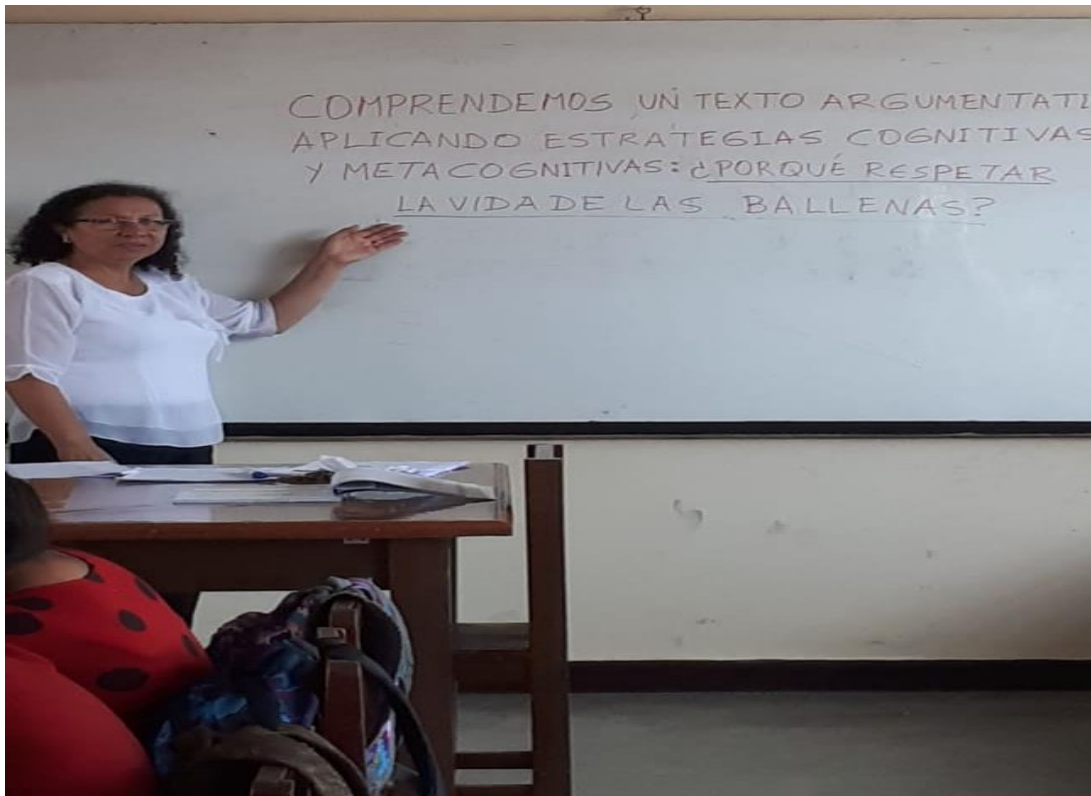




En la sesión de aprendizaje, en el CRE: *comprendemos un texto expositivo “La reserva de Pacaya Samiria”*.



En la sesión de aprendizaje, en el CRE: *comprendemos un texto descriptivo “La piedra de Roseta”*



En la sesión de aprendizaje, en el CRE: *comprendemos un texto argumentativo: “¿Por qué respetar la vida de las ballenas?”*



En la sesión de aprendizaje, en el CRE, *comprendemos un texto mixto “La situación de nuestros árboles”.*



En la sesión de aprendizaje, en el aula: *comprendemos un texto argumentativo múltiple “¿Se deberían prohibir los fuegos artificiales?”*

Anexo 9
Base de datos

Prueba escrita

		BASE DE DATOS							PRE TEST (G.EXPERIMENTAL																			
		VD. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, AREA DE COMUNICACIÓN																										
		d1.NIVEL LITERAL							d2.NIVEL INFERENCIAL										d3.N CRIT.									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20							
Ord.		1	4	5	10	11	19	20 d1	2	3	6	7	8	12	13	15	17	18 d2	9	14	16 d3	S1						
1		1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	6	0	0	0	0	11			
2		1	1	0	0	0	1	0	3	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5	0	0	1	1	9			
3		1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7	1	0	0	1	13			
5		0	1	0	0	0	1	1	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	5	0	0	0	0	8			
6		0	0	1	0	0	1	1	3	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	7	0	1	0	1	11			
7		0	0	0	1	0	1	1	3	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	6	0	0	0	0	9			
8		0	0	0	1	1	1	0	3	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	5	0	0	0	0	8			
9		0	0	0	1	0	1	1	3	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6	0	0	0	0	9			
10		1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	7	0	1	0	1	13			
11		0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	6	0	1	0	1	8			
13		0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	7	0	0	0	0	8			
14		1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7	0	0	0	0	12			
15		0	1	1	0	0	1	1	4	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	4	0	0	0	0	8			
16		1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	4			
17		0	1	0	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	7	0	1	0	1	13			
18		0	0	1	1	0	1	1	4	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	5	0	0	0	0	9			
19		1	0	1	0	0	1	0	3	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	7			
20		0	1	0	1	1	1	0	4	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	6	0	1	0	1	11			
21		0	1	1	0	0	1	1	4	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	6	0	0	0	0	10			
22		0	0	0	1	1	0	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	6			
23		1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	5	0	0	1	1	12			
25		0	1	1	0	0	1	1	4	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	6	1	1	0	2	12			
26		0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	5	1	1	1	3	10			

		POS TEST (G.EXPERIMENTAL)																							
		VD. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, AREA DE COMUNICACIÓN																							
		d1.NIVEL LITERAL							d2.NIVEL INFERENCIAL										d3.N CRIT.						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
Prueba escrita	Ord.	1	4	5	10	11	19	20 D1	2	3	6	7	8	12	13	15	17	18 D2	9	14	16 D3	S2			
	1	1	0	1	1	0	1	1	5	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	8	1	1	1	3	16
	2	1	0	1	0	0	1	0	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	1	1	1	3	15
	3	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8	1	1	1	3	17
	5	1	0	0	1	0	1	1	4	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	6	0	1	0	1	11
	6	1	1	0	1	0	1	1	5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	8	1	1	0	2	15
	7	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	1	0	0	1	1	13
	8	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	0	0	1	16
	9	1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7	1	1	1	3	15
	10	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	7	1	1	1	3	17
	11	0	0	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	0	1	0	1	15
	13	0	0	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	8	1	1	0	2	15
	14	0	0	1	1	0	1	1	4	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	7	1	1	1	3	14
	15	1	1	1	0	0	1	0	4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8	0	0	0	0	12
	16	1	0	0	1	1	1	0	4	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	5	1	0	0	1	10
	17	0	0	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7	1	1	1	3	15
	18	0	0	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	7	1	1	1	3	14
	19	0	0	0	1	1	1	0	3	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	8	1	1	1	3	14
	20	0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0	1	2	17
	21	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	1	1	2	18
	22	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	0	1	1	2	17
	23	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	0	1	2	16
	25	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7	1	0	1	2	16
	26	0	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	0	1	1	1	0	1	7	1	1	1	3	16	

Prueba escrita

PRE TEST (CONTROL																								
VD. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, AREA DE COMUNICACIÓN																								
d1.NIVEL LITERAL									d2.NIVEL INFERENCIAL									d3.N CRIT.						
Ord.	1	2	3	4	5	6	7		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		18	19	20		
	1	4	5	10	11	19	20	d1	2	3	6	7	8	12	13	15	17	18	d2	9	14	16	d3	S3
1	1	1	1	1	0	1	0	5	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	4	1	0	0	1	10
2	0	0	1	0	0	1	1	3	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	5	0	0	0	0	8
3	1	1	1	1	1	0	0	5	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	6	0	0	0	0	11
4	1	0	0	1	1	1	1	5	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	6	0	1	0	1	12
5	1	0	1	1	0	1	0	4	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	6
6	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	1	0	0	1	7
7	0	1	1	1	0	1	0	4	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	7
8	1	0	1	1	0	0	0	3	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	6	1	0	0	1	10
9	1	1	0	1	0	1	1	5	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	7	0	0	0	0	12
12	0	0	1	0	0	1	1	3	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	6	1	0	0	1	10
13	1	1	0	0	0	1	1	4	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	6	1	0	0	1	11
14	1	1	0	1	0	1	1	5	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	6	0	0	0	0	11
15	1	0	1	0	0	1	1	4	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	4	1	0	0	1	9
16	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	6	0	0	0	0	13
18	1	1	0	0	1	1	1	5	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	5	0	1	0	1	11
19	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	10
20	0	1	0	1	1	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	1	7
21	0	1	1	1	0	1	0	4	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	5	1	0	0	1	10
22	1	1	1	0	0	1	1	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6
23	0	1	0	1	0	1	1	4	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	5	1	0	0	1	10
25	1	0	0	1	0	1	0	3	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	7
26	1	1	1	1	1	0	0	5	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	9

		POS TEST (CONTROL)																							
		VD. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, AREA DE COMUNICACIÓN																							
		d1.NIVEL LITERAL								d2.NIVEL INFERENCIAL										d3.N CRIT.					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
Prueba escrita	Ord.	1	4	5	10	11	19	20 D1	2	3	6	7	8	12	13	15	17	18 D2	9	14	16 D3	S4			
	1	1	1	0	1	0	1	0	4	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	4	0	0	1	1	9
	2	1	1	1	0	1	0	0	4	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	1	1	0	2	9
	3	1	1	1	1	0	1	0	5	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	1	1	0	2	11
	4	1	1	1	1	0	1	1	6	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	4	0	1	0	1	11
	5	1	0	0	1	1	1	1	5	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	6	0	0	0	0	11
	6	1	0	0	1	0	1	1	4	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	5	0	0	1	1	10
	7	0	0	0	1	0	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
	8	1	1	1	1	0	0	0	4	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	7	1	1	1	3	14
	9	1	1	0	0	1	1	1	5	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	5	0	0	0	0	10
	12	0	0	1	0	1	1	1	4	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	4	0	0	0	0	8
	13	0	1	0	1	0	1	0	3	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	5	0	1	0	1	9
	14	1	0	0	1	0	1	1	4	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5	0	1	0	1	10
	15	0	0	1	0	1	1	1	4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	6
	16	1	1	1	1	0	1	0	5	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	7	0	1	1	2	14
	18	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	7	0	0	1	1	14
	19	1	1	0	1	0	1	0	4	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	6	0	0	0	0	10
	20	0	1	0	1	1	1	0	4	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	7	0	0	0	0	11
	21	0	0	1	1	0	0	1	3	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	6	0	0	1	1	10
	22	1	1	1	1	0	1	0	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6
	23	1	1	1	1	0	1	1	6	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	9
	25	1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	6	0	1	1	2	13
	26	1	1	1	1	1	1	0	6	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	9	

Anexo 10



REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1 Información del Autor			
VERGARA CUEVA NANCY MARILÚ		18090623	nancymariluvergaracueva@gmail.com
Apellidos y Nombres		DNI	Correo Electrónico
2 Tipo de Documento de Investigación			
<input checked="" type="checkbox"/> Tesis	<input type="checkbox"/> Trabajo de Suficiencia Profesional	<input type="checkbox"/> Trabajo Académico	<input type="checkbox"/> Trabajo de Investigación
3 Grado Académico o Título Profesional			
<input type="checkbox"/> Bachiller	<input type="checkbox"/> Título Profesional	<input type="checkbox"/> Título Segunda Especialidad	<input type="checkbox"/> Maestría <input checked="" type="checkbox"/> Doctorado
4 Título del Documento de Investigación			
<p>Programa Estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en comprensión de textos escritos, nivel secundaria, Institución Educativa “Gustavo Ríos”, Trujillo, 2018.</p>			
5 Programa Académico			
<p>Doctorado en Educación con mención en Gestión y Ciencias de la Educación.</p>			
6 Tipo de Acceso al Documento			
<input checked="" type="checkbox"/> Abierto o Público * (info:eu-repo/semantics/openAccess)	<input type="checkbox"/> Acceso restringido * (info:eu-repo/semantics/restrictedAccess) (*)		
(*) En caso de restringido sustentar motivo			

A. Originalidad del Archivo Digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado Evaluador y forma parte del proceso que conduce a obtener el grado académico o título profesional.

B. Otorgamiento de una licencia CREATIVE COMMONS⁵

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional Digital, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.⁶




 Firma

Lugar	Día	Mes	Año
Chimbote	27	11	2024

Importante

- Según Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU-CD, Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar Grados Académicos y Títulos Profesionales, Art. 8, inciso 8.2
- Ley N° 30035 Ley que regula el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto y D.S. 006-2015-PCM
- Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad San Pedro una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.
- En caso de que el autor elija la segunda opción, únicamente se publicará los datos del autor y resumen de la obra, de acuerdo a la directiva N° 004-2016-CONCYTEC-DECC (Numerales 5.2 y 6.7) que norma el funcionamiento del Repositorio Nacional Digital
- Las licencias Creative Commons (CC) es una organización internacional sin fines de lucro que pone a disposición de los autores un conjunto de licencias flexibles y de herramientas tecnológicas que facilitan la difusión de información, recursos educativos, obras artísticas y científicas, entre otros. Estas licencias también garantizan que el autor obtenga el crédito por su obra.
- Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales-RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALCIA".

Nota: - En caso de falsedad en los datos, se procederá de acuerdo a ley (Ley 27444, art. 32, núm. 32.3).

Anexo 11

Reporte de similitud

Programa Estrategias cognitivas – metacognitivas y su influencia en comprensión de textos escritos, nivel secundaria, Institución Educativa “Gustavo Ríes”, Trujillo, 2018

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%	17%	%	11%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	5%
2	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1%
5	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	1%
	repositorio.unsch.edu.pe	

8	Fuente de Internet	1 %
9	zdocs.mx Fuente de Internet	1 %
10	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	1 %
11	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	1 %
12	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1 %
13	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	

<1 %

20 Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote
Trabajo del estudiante

<1 %

21 repositorio.unapiquitos.edu.pe
Fuente de Internet

<1 %

22 repositorio.upt.edu.pe
Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 10 words

Excluir bibliografia

Activo