



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Propuesta de una guía didáctica para el uso de  
estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes  
de 6to grado de Educación Básica Regular**

Tesis para optar el Grado de  
Magíster en Educación con mención en Teorías y Práctica Educativa

**Vilma Beatriz Delgado Ruesta**

Asesor(es):  
**Mgtr. María Lucero Ugaz Santiváñez**

Piura, diciembre de 2022

NOMBRE DEL TRABAJO

metacomprensión\_Tesis Vilma Delgado-  
PDF.pdf

AUTOR

Vilma Delgado

RECUENTO DE PALABRAS

41426 Words

RECUENTO DE CARACTERES

202994 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

136 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.2MB

FECHA DE ENTREGA

Dec 7, 2022 9:57 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Dec 7, 2022 9:59 AM GMT-5

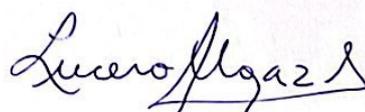
**● 18% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos:

- 18% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 14% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

**● Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Fuentes excluidas manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)
- Bloques de texto excluidos manualmente



Resumen

### **Dedicatoria**

A Dios Uno y Trino, especialmente al Espíritu Santo, quien me ilumina con sus dones.

A la Virgencita María, Madre del Amor Hermoso.

A mis queridísimos hijos: Lucía, Jimena, Pía, Gabriel y Yamilita; alegría de mi vida y razón de mis grandes esfuerzos.

A mis queridísimos padres: Vilma Ruesta Chiroque y Antonio Delgado Calle, quienes descansan en el cielo.





## **Agradecimientos**

La elaboración de esta investigación no habría sido posible sin la colaboración de algunas personas que me ayudaron a lo largo de este camino:

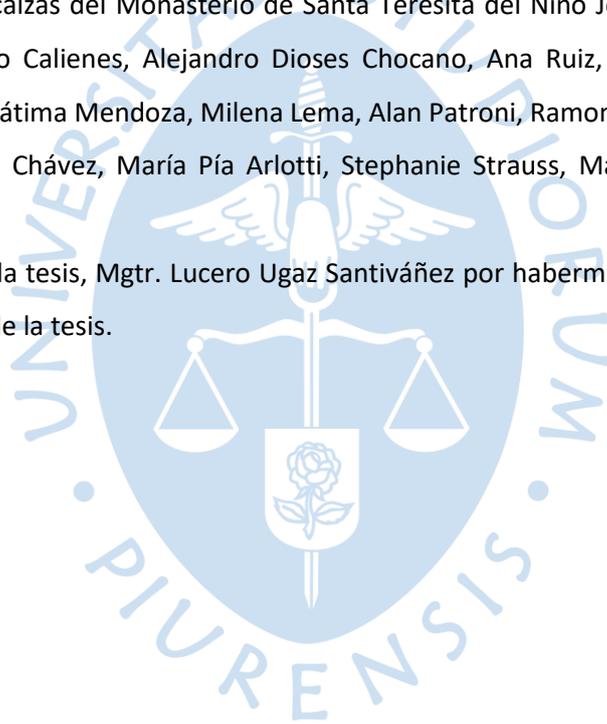
A mi amado Dios Uno y Trino, especialmente al Espíritu Santo; quien me sostiene con sus dones.

A la Madre del cielo y tierra, porque guía mi caminar.

A mis amadísimos hijos: Lucía Beatriz, Jimena Alejandra, Pía Renata y Gabriel, quienes me apoyaron y animaron en este proceso. Especialmente a Yamilita (mi menor hija), por su paciencia y dedicación en este exhaustivo trabajo.

A mis familiares y amigos por su oportuna e incansable motivación y oraciones: Gilda Hortencia Delgado Ruesta, Marco Penadillo, Bruno y Macarena Penadillo Delgado; P. Carlos Guillén Del Río, Madres Carmelitas Descalzas del Monasterio de Santa Teresita del Niño Jesús – Piura, María Esther Lozano Ponce, Dr. Hugo Calienes, Alejandro Dioses Chocano, Ana Ruiz, Ana María Vergara, Olga Belletich, Lucy Calmet, Fátima Mendoza, Milena Lema, Alan Patroni, Ramona Medina, Lourdes Labrín, Maritza Sánchez, Pedro Chávez, María Pía Arlotti, Stephanie Strauss, María Luisa Sánchez, Karina Aponte, entre otros.

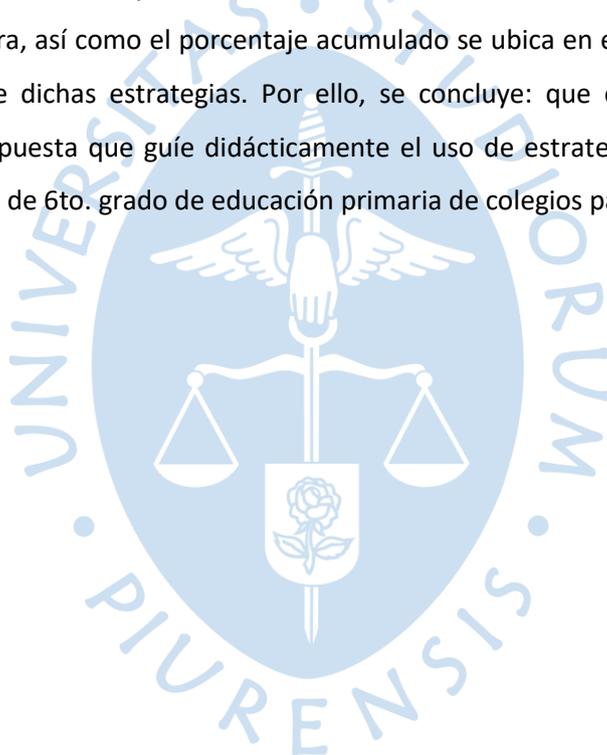
A la asesora de la tesis, Mgtr. Lucero Ugaz Santiváñez por haberme conducido y apoyado en cada una de las etapas de la tesis.





## Resumen

El objetivo general formulado en este trabajo de investigación es: proponer una guía didáctica para el uso de estrategias de metacompreensión lectora en los estudiantes de 6to. grado de primaria de colegios particulares. Los autores consultados con los que se fijó posición: Solé (2012), Pinzás (2017) y Flavell (2019). El presente estudio es una investigación con enfoque cuantitativo, básica, de paradigma propositivo, de tipo descriptiva. El diseño es no experimental y transversal. El estudio se realizó con 131 estudiantes de sexto grado de los colegios particulares de la zona norte del Perú: 94,7% de la ciudad de Piura y un 5,3% de Chiclayo. La cantidad de los alumnos participantes en la población de esta tesis aseguran la relevancia en la mencionada investigación. Obtenidos los resultados y análisis posterior a la suministración del “Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora” (IEML), se observó que el 52,94% de las niñas y el 52,38% de los niños utilizan en un bajo nivel las estrategias de metacompreensión lectora, así como el porcentaje acumulado se ubica en el 76,34% descendente del nivel bajo en el uso de dichas estrategias. Por ello, se concluye: que es relevante y urgente la elaboración de una propuesta que guíe didácticamente el uso de estrategias de metacompreensión lectora a los estudiantes de 6to. grado de educación primaria de colegios particulares.





## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación .....</b>	<b>19</b>
1.1    Caracterización del problema .....	19
1.2    Problema de la investigación .....	20
1.3    Justificación de la investigación .....	20
1.4    Objetivos de investigación .....	21
1.4.1    Objetivo general .....	21
1.4.2    Objetivos específicos.....	21
1.5    Hipótesis de investigación.....	21
1.6    Antecedentes de estudio .....	21
1.6.1    Antecedentes internacionales.....	21
1.6.2    Antecedentes nacionales .....	23
1.6.3    Antecedentes locales.....	24
<b>Capítulo 2. Marco teórico de la investigación .....</b>	<b>27</b>
2.1    La lectura .....	27
2.1.1    Definición .....	27
2.1.2    Factores que intervienen en la lectura.....	27
2.1.3    Momentos básicos de la lectura .....	30
2.1.4    Importancia de la lectura.....	31
2.2    Competencia lectora .....	33
2.2.1    Definición .....	33
2.2.2    Ejes bases de la competencia lectora.....	33
2.2.3    Niveles de la competencia lectora .....	34
2.2.4    El lector del S. XXI.....	34
2.2.5    Importancia de la competencia lectora .....	35
2.3    Comprensión lectora.....	36
2.3.1    Definición .....	36
2.3.2    Niveles de comprensión lectora .....	36

2.4	La cognición, la metacognición y la metacomprensión lectora .....	37
2.4.1	<i>Definiciones</i> .....	37
2.4.2	<i>Procesos de la metacomprensión lectora</i> .....	39
2.4.3	<i>Importancia de la metacomprensión lectora</i> .....	42
2.5	La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias metacomprensivas .....	42
2.5.1	<i>Aplicación de estrategias metacomprensivas por los docentes</i> .....	42
2.5.2	<i>Aplicación de estrategias metacomprensivas por los alumnos</i> .....	44
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación .....</b>		<b>47</b>
3.1	Tipo de investigación.....	47
3.2	Diseño de investigación .....	47
3.3	Población y muestra.....	47
3.3.1	<i>Población</i> .....	47
3.3.2	<i>Muestra y muestreo</i> .....	47
3.4	Variables y dimensiones de investigación.....	48
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	49
3.5.1	<i>Validez</i> .....	50
3.5.2	<i>Confiabilidad</i> .....	52
3.6	Procedimiento para el análisis de los resultados.....	53
<b>Capítulo 4. Resultados de la investigación .....</b>		<b>55</b>
4.1	Descripción del contexto y sujetos de la investigación.....	55
4.2	Análisis y discusión de los resultados.....	55
4.2.1	<i>Uso de las estrategias de metacomprensión lectora</i> .....	55
4.2.2	<i>Uso de las estrategias de metacomprensión lectora antes de la lectura</i> .....	57
4.2.3	<i>Uso de las estrategias de metacomprensión lectora durante la lectura</i> .....	61
4.2.4	<i>Uso de las estrategias de metacomprensión lectora después de la lectura</i> .....	64
<b>Capítulo 5. Propuesta de guía didáctica.....</b>		<b>67</b>
5.1	Análisis previo: Encuestas .....	67
5.2	Objetivos .....	67

5.2.1	<i>Objetivo general</i> .....	67
5.2.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	67
5.3	Justificación de la propuesta.....	67
5.4	Propuesta o elaboración de la guía didáctica para el uso de estrategias de metacompreensión lectora.....	68
5.4.1	<i>Estructura de la guía</i> .....	68
5.4.2	<i>Instrumentos de evaluación de la guía didáctica (dirigidos al estudiante)</i> .....	76
5.5	Validación de la propuesta de guía didáctica.....	82
	<b>Conclusiones</b> .....	<b>85</b>
	<b>Recomendaciones</b> .....	<b>89</b>
	<b>Lista de referencias</b> .....	<b>91</b>
	<b>Apéndices</b> .....	<b>97</b>
	Apéndice A. Matriz de consistencia.....	99
	Apéndice B. Comparativo de instrumento validado y la versión aplicada.....	102
	Apéndice C. Validación aplicando la V. de Aiken.....	109
	Apéndice D. Cálculo de la confiabilidad con el coeficiente KR20.....	110
	Apéndice E. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.....	111
	Apéndice F. Inventario de estrategias de metacompreensión lectora.....	112
	Apéndice G. Resultados de la investigación.....	116
	Apéndice H. Ejemplos de lecturas para aplicarse en la práctica de estrategias metacompreensivas.....	120
	<b>Anexos</b> .....	<b>125</b>
	Anexo A. Inventario de estrategias de metacompreensión lectora.....	127
	Anexo B. Ejemplos de lecturas bíblicas para aplicarse en la práctica de estrategias metacompreensivas.....	132
	Anexo C. Ficha de validación de la propuesta pedagógica.....	134
	Anexo D. Ficha de validación de la propuesta pedagógica del experto 1.....	136
	Anexo E. Ficha de validación de la propuesta pedagógica del experto 2.....	138
	Anexo F. Ficha de validación de la propuesta pedagógica del experto 3.....	140



## Lista de tablas

<b>Tabla 1</b> Operacionalización de variables.....	49
<b>Tabla 2</b> Criterios de validación .....	51
<b>Tabla 3</b> Rango coeficiente de correlación magnitud.....	53
<b>Tabla 4</b> Ciudades donde se aplicó el instrumento .....	55
<b>Tabla 5</b> Nivel de uso de estrategias de metacompreñión lectora.....	55
<b>Tabla 6</b> Nivel de uso de estrategias de metacompreñión por sexo .....	56
<b>Tabla 7</b> Nivel de uso de estrategias de metacompreñión, por sexo, antes de la lectura.....	58
<b>Tabla 8</b> Indicador - Conocimientos previos antes de la lectura .....	60
<b>Tabla 9</b> Indicador - Predicci3n de ideas antes de la lectura.....	60
<b>Tabla 10</b> Indicador - Raz3n de la lectura .....	61
<b>Tabla 11</b> Nivel de uso de estrategias de metacompreñión lectora, por sexo, durante la lectura .....	61
<b>Tabla 12</b> Indicador – Seguimiento de la propia comprenñi3n .....	63
<b>Tabla 13</b> Indicador – Formulaci3n de interrogantes.....	63
<b>Tabla 14</b> Indicador – Corroboraci3n de ideas .....	64
<b>Tabla 15</b> Nivel de uso de estrategias de metacompreñión lectora, por sexo, despu3s de la lectura .	64
<b>Tabla 16</b> Indicador – Cumplimiento del prop3sito .....	65
<b>Tabla 17</b> Indicador – Evaluaci3n del texto .....	66
<b>Tabla 18</b> Momentos de la metacompreñión lectora.....	69
<b>Tabla 19</b> Estrategias de metacompreñión lectora.....	71
<b>Tabla 20</b> Cuestionario sobre el autoconocimiento de la lectura .....	76
<b>Tabla 21</b> Baremo del cuestionario sobre el autoconocimiento de la lectura .....	77
<b>Tabla 22</b> Cuestionario de autoevaluaci3n de las t3cnicas de estudio personales. ....	78
<b>Tabla 23</b> Baremo sobre el cuestionario de autoevaluaci3n de t3cnicas de estudio personales .....	79
<b>Tabla 24</b> Preguntas para el uso de estrategias metacognitivas en el proceso lector .....	80
<b>Tabla 25</b> Resultados de la validaci3n de juicios de expertos de la propuesta .....	83



## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Tipos de texto.....	29
<b>Figura 2</b> La cognición y subprocesos.....	39
<b>Figura 3</b> Procesos de la metacompreñión lectora.....	41
<b>Figura 4</b> Porcentajes obtenidos según el nivel de uso de estrategias de metacompreñión.....	56
<b>Figura 5</b> Uso de estrategias de metacompreñión lectora antes de la lectura por sexo.....	59
<b>Figura 6</b> Uso de estrategias de metacompreñión lectora durante la lectura, por sexo.....	62
<b>Figura 7</b> Uso de estrategias de metacompreñión lectora después de la lectura, por sexo.....	65
<b>Figura 8</b> Formulación práctica de interrogantes para un lector metacompreñivo.....	82





## Introducción

Efectuada la práctica docente, en el transcurrir de los años, se observa que los discentes recuerdan poco o no recuerdan a corto, mediano o a largo plazo los conocimientos adquiridos en las distintas áreas curriculares. Se sabe, por investigaciones realizadas, que la deficiencia en la lectura íntimamente asociada a la comprensión lectora: competencia lectora; es causa y consecuencia de un sinnúmero de problemas educativos, sociales, culturales, económicos, entre otros. Así lo demuestra la prueba PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la cual nuestro país ocupa el último lugar en la lista de países evaluados en Sudamérica. Por otro lado, en este trabajo de investigación realizado con una muestra de 131 estudiantes de 6to. de primaria de colegios particulares, dando relevancia a la presente tesis, de la zona norte de nuestro país: Piura y Chiclayo; utilizan en un bajo nivel las estrategias de metacomprensión lectora.

Por la problemática expuesta se pensó en desarrollar la investigación: “Propuesta de una guía de estrategias de metacomprensión lectora para alumnos de 6to. grado de primaria”.

La mencionada tesis contiene cinco capítulos. En el capítulo 1: “Planteamiento de la investigación”, se trabaja la caracterización del problema, enunciando el problema y la justificación de la investigación; se formulan los objetivos y las hipótesis de la investigación y se describen los antecedentes de estudio internacionales, nacionales y locales.

En el capítulo 2: “Marco teórico de la investigación”, explicase la definición, los factores que intervienen, los momentos básicos y la importancia de la lectura. También se esboza la definición, los ejes y los niveles de la competencia lectora; así como se explica quién es el lector del S. XXI y la importancia de la competencia lectora.

En cuanto a la Comprensión lectora, los temas tratados son: la definición y los niveles de la misma. A continuación, están definidas: la cognición, la metacognición y la metacomprensión lectora. Luego, se explican los procesos y la i

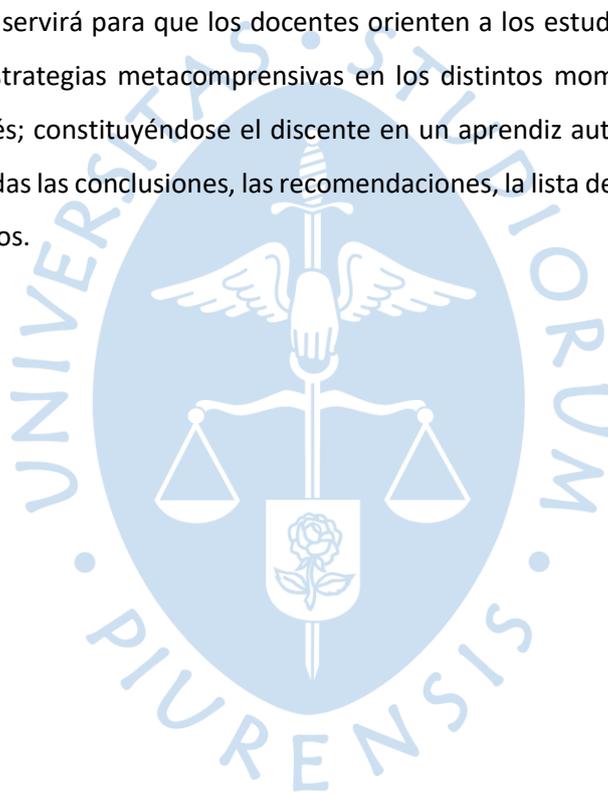
mportancia de la metacomprensión lectora. Finalmente, se esboza la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias metacomprensivas por los docentes y los alumnos, respectivamente.

En el capítulo 3: “Metodología de la investigación”, se encuentran explicados el tipo y diseño de la investigación, la población, muestra y muestreo, las variables y dimensiones de la investigación; las técnicas e instrumentos de recolección de datos; así como la validez, confiabilidad y el procedimiento para el análisis de los resultados.

El Capítulo 4: “Resultados de la investigación”, trata sobre la descripción del contexto y sujetos de la investigación; el análisis y discusión de los resultados sobre el uso de las estrategias de metacomprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

Finalmente, en el Capítulo 5 se elabora una propuesta de guía didáctica para el uso de estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes de 6to. grado de Educación Básica Regular; en él se explica el análisis previo: encuestas, la justificación de la propuesta; están formulados los objetivos, tanto general como específicos. Últimamente, en la estructura de la guía se encuentran los momentos de la metacompreensión lectora que orientan la actividad docente, las estrategias de metacompreensión lectora relacionadas con los momentos de la lectura. Termina esta guía, considerando los instrumentos de evaluación: un cuestionario de autoconocimiento metacompreensivo, un cuestionario de autoevaluación de las técnicas de estudio personales, preguntas orientativas para el uso de estrategias metacognitivas lectoras y el cuestionario de un lector metacompreensivo. Por último, se encuentra la validación de la propuesta de la guía didáctica.

Toda esta labor servirá para que los docentes orienten a los estudiantes en mención para el uso adecuado de las estrategias metacompreensivas en los distintos momentos del proceso lector: antes, durante y después; constituyéndose el discente en un aprendiz autónomo. Para terminar, en esta tesis están expresadas las conclusiones, las recomendaciones, la lista de referencias bibliográficas, los apéndices y los anexos.



## Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

### 1.1 Caracterización del problema

A lo largo de la enseñanza de la lectura, proceso complejo y a la vez prioritario en la vida de todo ser humano, la comprensión lectora es una de las competencias más importantes; cabe señalar que está íntimamente relacionada con la metacompreensión, sin embargo, “está demostrado que esta habilidad no ha sido lo suficientemente estudiada en lectores cuya lengua materna es el español” (Míguez, 2021, p. 8).

Actualmente, según la prueba PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Perú ocupa el puesto número 64 de 77 países evaluados. A pesar de ser el país de América Latina que muestra mayor crecimiento histórico en matemática, ciencia y lectura denota que, aún se necesita trabajar y reforzar estos aspectos en la educación peruana, principalmente en las escuelas. Se debe tener en cuenta que estos resultados corresponden a estudiantes de 15 años quienes en un 70% pertenecen a colegios estatales.

La información antes presentada es reafirmada por el diario “El Comercio” de junio del 2019 donde refiere que los promedios en lectura, matemática y ciencias han mejorado respecto a los obtenidos en el 2015. No obstante, el Perú ocupa el último lugar en la lista de países evaluados en Sudamérica.

Por otro lado, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018, aplicada por el Ministerio de Educación (MINEDU), concluye: Los estudiantes de segundo grado que tuvieron dificultades en el 2016, también las muestran en la ECE del 2018, en el que cursaron cuarto grado.

Asimismo, un hallazgo similar se obtuvo en el estudio: ¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Este estudio consideró los resultados de un mismo grupo de estudiantes que fue evaluado en la ECE 2009 y la ECE 2015. En este caso, los resultados obtenidos por este grupo en ECE 2009 (segundo de primaria) permitía predecir sus resultados en la ECE 2015 (segundo de secundaria).

Esta idea de predicción de resultados, denota que no hubo una intención, por parte de los profesores, de mejora continua en los alumnos, que conlleve a desarrollar la comprensión lectora. Importa recordar una de las definiciones del término educación, según el pedagogo, Víctor García Hoz, en su libro Educación Personalizada; el vocablo mencionado es: “el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas: inteligencia y voluntad”. Todo profesor debe proponerse el acrecentamiento de dichas facultades de manera continua, en el quehacer diario de la labor educativa.

La lectura y su comprensión, fundamento imprescindible de la formación, deben ser muy bien dirigidas; pretendiendo ‘sembrar el hábito lector’ en cada uno de los discentes. Pues, se aprende a leer leyendo y disfrutando de un momento placentero al leer.

Por otro lado, dentro de la experiencia docente obtenida, se evidencia que los estudiantes desconocen y por ello utilizan poco o casi nunca las estrategias de metacompreensión lectora. Esto conlleva a la baja comprensión lectora y a que los discentes olviden los contenidos estudiados de un año escolar para el otro. Para respaldar lo mencionado, en esta investigación se encuesta a los alumnos del sexto grado del nivel primario de tres colegios particulares; dos de ellos pertenecen a la ciudad de Piura y uno a la ciudad de Chiclayo.

Según lo expuesto, urge la necesidad de implementar actividades estratégicas de reforzamiento en la lectura y comprensión lectora, en estudiantes del nivel primario.

### **1.2 Problema de la investigación**

¿Cómo elaborar una propuesta de guía didáctica para el uso de estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes de 6to grado de primaria en colegios particulares de Piura y Chiclayo?

### **1.3 Justificación de la investigación**

No se puede perder de vista en el itinerario de la vida humana, el ejercicio de la lectura, leer como proceso evolutivo de conocer y transgredir en el pasado, presente y futuro, significando y re significando en nuevas experiencias (Valverde, 2014).

Por ello, esta investigación incrementará el conocimiento de los profesores sobre aspectos muy relevantes acerca de la comprensión lectora, la más importante competencia de todas las que se imparten. Urge e importa enseñar al lector el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: que sepa seleccionar y evaluar cuál o cuáles debe utilizar, según el objetivo que se proponga al leer determinado texto. Es decir, el discente aprenderá a autorregular sus estrategias, según el progreso de la lectura. Esta capacidad es conocida como metacompreensión.

Importa resaltar que justamente, durante la etapa escolar la investigación metacognitiva se fija en los procesos de aprendizaje, permitiendo autorregular los mismos. Por ello, los profesores no sólo observarán los resultados finales; si no que a través de la guía didáctica que se propone se ayudará al alumno a tener conciencia de su propio aprendizaje. Pedagógicamente hablando es la base del “aprender a aprender” y a comprender. Al respecto, Cassany (2006) manifiesta que el docente debe ayudar a los alumnos a comprender críticamente los textos científicos, con la finalidad de cuestionar la información que se le presenta y así transformar la realidad en la que está inmerso.

Los discentes podrán autoconocer de manera habitual y consciente, a través de la loable capacitación por los docentes, el dominio de la competencia lectora que poseen; en los tres momentos: antes, durante y después de la lectura; obteniendo un conocimiento certero sobre su

metacomprensión lectora. Así, cada alumno irá en busca de su mejora personal en el transcurrir de su vida.

La guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora en estudiantes de 6° grado de Educación Primaria, constituirá una ayuda pedagógica muy útil para su desenvolvimiento diario, en la actual visión contemporánea de la lectura. Dicho recurso podrá ser usado por los docentes.

La mencionada propuesta es práctica. La guía didáctica podrá ser usada independientemente en las distintas instituciones educativas del nivel primario del Perú y de otros países. Resalta aquí la importancia del apoyo hacia la labor docente. Pues, los profesores enseñan lo que dominan, por ello insistirán en el desarrollo de la metacomprensión que siempre mantendrá consciente a la persona que está leyendo.

#### **1.4 Objetivos de investigación**

##### **1.4.1 Objetivo general**

Proponer una guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora en los estudiantes de 6to grado de Educación Básica Regular.

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Determinar el nivel del uso de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura, en los estudiantes de 6to grado de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo.
- Diagnosticar el nivel del uso de las estrategias de metacomprensión lectora, durante la lectura, en los estudiantes de 6to grado de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo.
- Delimitar el nivel del uso de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura, en los estudiantes de 6to grado de primaria de dos colegios particulares de Piura y un colegio particular de Chiclayo.
- Diseñar una guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora en los estudiantes de 6to grado de Educación Básica Regular.

#### **1.5 Hipótesis de investigación**

Ho: La guía didáctica que propone esta investigación no ayudará en el uso de estrategias de metacomprensión lectora a los estudiantes de 6to grado de primaria de los colegios particulares.

H1: La guía didáctica que propone esta investigación ayudará en el uso de estrategias de metacomprensión lectora a los estudiantes de 6to grado de primaria de los colegios particulares.

#### **1.6 Antecedentes de estudio**

##### **1.6.1 Antecedentes internacionales**

Rodríguez et al. (2020), elaboraron el artículo científico "Uso de estrategias metacomprensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial

en Bogotá, Colombia” cuyo objetivo fue indagar el efecto de una intervención en aula usando la metacompreensión con énfasis en el uso de autopreguntas en la mejora en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria. Fundamentaron sus postulados en Allende et al. (2004), Burón (1990), Cassany (2006), Cuetos y Ruano (2004), Flavell et al. (1984), Flores-Romero et al. (2007).

Estos autores desarrollan la investigación en tres etapas, la cual tuvo una orientación empírico-analítica de alcance explicativo que utiliza técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo de diseño cuasi-experimental. Los instrumentos usados en estas etapas fueron: primera, se aplicaron en ambos grupos (tercer y cuarto grados) la Prueba de Comprensión Lingüística Progresiva (CLP), el cuestionario a estudiantes y la entrevista a otros docentes de la institución. En la segunda etapa se aplicó, en el grupo de intervención, una estrategia prediseñada de intervención pedagógica usando durante estas clases las guías didácticas interdisciplinarias “Me pregunto y comprendo” (Meprecom). Finalmente, en la tercera etapa, aplicaron el instrumento CLP y el cuestionario a ambos grupos.

Después de aplicar lo antes mencionado, los autores concluyeron que la utilización de estrategias metacognitivas y/o metacompreensivas, teniendo como eje la autopregunta, tiene efectos en el mejoramiento de desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes.

La mencionada investigación aporta al presente trabajo el modelo de las guías didácticas interdisciplinarias “Me Pregunto y Comprendo” (Meprecom) para la elaboración de la propuesta objeto de este estudio.

Míguez (2021), en el trabajo de investigación: “Habilidades cognitivas y metacompreensión lectora en lengua española. Estudio del alumnado de educación primaria de entre 8 y 11 años”, elaboró como objetivo general: estudiar las dimensiones cognitivas de los procesos de lectura y comprensión lectora en relación con la metacompreensión en lengua española en niños de 8 a 11 años. Se fundamentó en varios autores, destacando: Cuetos (2008), Cuetos et al. (2014), Cuevas-Alonso (2017), Norris y Phillips (2009) & Snow y Sweet (2003).

La metodología empleada por Míguez fue de tipo propositiva cuantitativa (estadística descriptiva y transversal) y tuvo en cuenta aspectos cualitativos más relevantes. Se escogió una muestra no probabilística: la población formada por 416 alumnos, elegidos entre las escuelas públicas gallegas desde 3° a 6° de educación primaria que pertenecen a la red de escuelas asociadas de la Unesco (Herrera, 2011 como se citó en Míguez, 2021). Los instrumentos de obtención de datos empleados son dos pruebas estandarizadas: PROLEC-R, Batería de Evaluación de los Procesos Lectores -revisada- (Cuetos et al., 2014) y ECOMPLEC - Pri., Evaluación de la Comprensión Lectora (León et al., 2012).

La investigadora concluyó, afirmando que los hallazgos de este estudio muestran la existencia de una relación significativa entre las habilidades cognitivas involucradas en los procesos de lectura y los procesos de comprensión y metacompreensión.

Esta tesis aporta valiosamente, dos aspectos, en la caracterización internacional de la problemática educativa referente al desconocimiento del uso de estrategias de metacompreensión lectora y en la recomendación al sistema educativo sobre la necesidad de capacitar a los docentes a través de programas y una serie de actividades para que enseñen a los alumnos a integrar la habilidad de metacompreensión, tan pronto como la instrucción de la lectura comienza.

### **1.6.2 Antecedentes nacionales**

Wong (2011), en su investigación: “Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios” tuvo como propósito conocer la relación de las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizaje, en un grupo de estudiantes universitarios que cursaron el primer año de estudios en una universidad nacional y una privada. Dicho estudio se fundamentó, entre otros, en los siguientes autores Chrobak (2000), Flavell (1993), Meza y Lazarte (2007), Monereo (2007), Kolb (1976) y Schmitt (1990). El tipo de investigación corresponde al: ex post facto correlacional y se empleó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora de Schmitt (IEML) y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Kolb (IEA).

La investigadora llegó a la conclusión de que las estrategias de metacompreensión lectora y los estilos de aprendizaje no se relacionan y se presume que la razón es el incipiente desarrollo de estas estrategias en la población investigada. Esta tesis aporta a la presente investigación el instrumento empleado, denominado IEML.

Así también el trabajo de Avendaño (2020) titulado “Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria”, abordó la importancia de la comprensión lectora y el papel que juegan las estrategias metodológicas para incrementarla. La investigación es de tipo cuasi experimental, en el nivel científico descriptivo y para llevar a cabo el estudio se formaron dos grupos, de control y de estudio (experimental), cuyos estudiantes pertenecían al nivel primario en el distrito de San Juan de Lurigancho, el más poblado de Lima.

Las fuentes utilizadas en el estudio de Avendaño, para la recolección de datos, fueron textos de lectura seleccionados, elaborados considerando como fuente el plan lector del Ministerio de Educación (MINEDU, 2017) y de internet. El instrumento empleado para la recolección de datos, contenía un conjunto de ítems de selección múltiple que medían la comprensión lectora y fueron elaborados por la autora. Primero, se aplicó el pretest a ambos grupos; después, se aplicaron las diez lecturas al grupo experimental y finalmente, se aplicó el post test a ambos grupos.

Después del análisis la autora llegó a la conclusión que las estrategias de comprensión lectora de Isabel Solé aplicadas a los alumnos de las muestras repercutieron significativamente en sus aprendizajes, permitiendo incrementar los niveles de lectura: literal e inferencial. Así, el aporte de este trabajo serán las estrategias de lectura de Isabel Solé.

### **1.6.3 Antecedentes locales**

Alcalá (2012) realizó la tesis “Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas” utilizando una metodología mixta y los métodos cuantitativos y cualitativos. Se aplicó el pretest y postest Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva - Formas Paralelas (CLP), elaborada por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (en una investigación chilena) para medir en forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte de un niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente.

Se determinó que el grupo experimental se encontraba en un inicio con un deficiente nivel de comprensión lectora, confirmando el bajo nivel de comprensión lectora de los niños peruanos con respecto al estándar internacional. Los estudiantes, según este diagnóstico se ubicaron en el tercer nivel que corresponde al tercer grado de educación primaria y no al cuarto grado de primaria, en el que se encontraban.

Asimismo, en la investigación se usan dos cuestionarios del tipo objetivo que cumplieron la función de recoger información sobre el avance del programa. La mencionada tesis constituye un buen referente de investigación, pues se consultó la bibliografía apropiada. Entre los autores consultados por la investigadora: Alliende et al. (1982); Alliende et al. (1993); Delgado et al. (1993); Flavell (1987); Pinzás. (2003); Pinzás (2006) y Solé (1996). Se desarrollaron además las características que debe tener un buen lector, tales como las de leer de acuerdo con el objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto. Estas características se utilizarán en las bases teóricas del presente estudio.

Durante el estudio los alumnos del grupo experimental lograron realizar inferencias y reconocer las ideas principales. Además, se comprobó la influencia del desarrollo de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado “A” del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas.

Un último estudio que aporta a esta tesis es el de Paz (2019), quien realiza una investigación denominada “Estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73” en el cual planteó como objetivo general, identificar las estrategias de metacompreensión lectora que utilizan con mayor incidencia los y las estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la I.E. Fe y Alegría 73-Paita. La investigadora alega sus bases teóricas en los siguientes autores: Alonso y Mateos (1985), Alliende (2002), Cairney (2002), Gómez y Zalba (2003),

Pinzás (2012), Solé (2008), entre otros. La metodología utilizada fue positivista, empírico, analítico y racionalista de enfoque cuantitativo. La autora de la mencionada investigación usó el cuestionario Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA 28 A) y como técnica la encuesta para recoger la información.

Paz arribó a esta conclusión, un gran número de los estudiantes del sexto grado de la I.E. Fe y Alegría 73 utilizan con mayor incidencia las estrategias de planificación metacomprendensiva seguidas por las estrategias de supervisión metacomprendensiva en el proceso de la comprensión de textos escritos. La mencionada tesis guarda una estrecha relación con el presente estudio y fortalece su justificación práctica y social.





## Capítulo 2. Marco teórico de la investigación

### 2.1 La lectura

#### 2.1.1 Definición

Según Cassany (2006), “leer es un verbo transitivo, no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p. 2).

De acuerdo, a lo expuesto por Cassany, la lectura es una herramienta fundamental para que los estudiantes se desarrollen en las distintas áreas curriculares: Personal Social, Matemática, Ciencia y Tecnología, Arte y Cultura, Educación Religiosa y Educación Física. A su vez cada una de estas disciplinas del saber ayudan a la consolidación de la habilidad lectora. Además, afirma Solé (2012) que: “leer es una habilidad que se adquiere en un periodo concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y situaciones” (p. 1).

A lo expresado, Valverde (2014) complementa definiendo que:

Leer es un proceso mental, para adquirir este conocimiento, el cuerpo necesita de cierta madurez mental y física, si no se tiene, el proceso no se dará tan fácil; por lo tanto este proceso implica ver un código escrito (generalmente letras y números), identificarlo (reconocer letras y palabras y saber pronunciarlas), descifrarlo (entenderlo y captar la idea), comprenderlo e interpretarlo y se necesita de práctica, para lograr obtener los resultados deseados ... Asimismo, se ha descubierto que el acto de leer es el proceso de “construir significado” a partir del texto. (pp. 79-80)

Es importante la práctica constante de la lectura para poder lograr un dominio de esta habilidad. Los buenos lectores son activos, van construyendo el texto a partir de sus conocimientos y experiencias que poseen “han pasado del dominio a la automaticidad. Decodifican sin pensar, pero leen pensando” (Pinzás, 2012, p. 47). Pues, se aprende a leer habituándose diariamente en esta buenísima práctica de la lectura. En otros términos, se aprende a leer leyendo. Asimismo, lo que se lee es transmisible y transferible a través de expresiones orales y escritas hacia los demás; constituyéndose estos actos en la nueva mirada de la lectura.

#### 2.1.2 Factores que intervienen en la lectura

Snow y Sweet (2003), afirman:

En este proceso están implicados tres elementos fundamentales que interactúan entre sí de forma dinámica: 1) el lector/a, incluyendo sus capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias, 2) el texto escrito y la actividad de leer en sí, que incluye los propósitos que pueden ser impuestos de forma externa por el docente o por uno mismo y suelen estar influidos por el interés y los conocimientos previos, las operaciones que debe llevar a cabo el

lector/a como la decodificación, el procesamiento lingüístico y semántico y la monitorización y 3) las consecuencias de la actividad lectora. Estas dimensiones tienen lugar dentro de un contexto sociocultural que influye en la comprensión y en que el lector/a también interviene. Este proceso de comprensión lectora cambia a medida que el lector/a madura y desarrolla sus habilidades cognitivas e incrementa su experiencia a través de la instrucción y de la lectura de textos cada vez más complejos. (s.p.)

**2.1.2.1 Desde el punto de vista del lector.** El lector aborda lecturas que poseen estructuras cognitivas (conocimientos) y afectivas (actitudes). Asimismo, desencadena diferentes procesos mentales que le permitirán comprender el texto. Alvarado (2003), añade:

Del lado de las estructuras cognitivas tenemos: los conocimientos sobre la lengua y los conocimientos sobre el mundo, y del lado de los procesos tenemos: los micro procesos, los procesos de elaboración, los procesos de integración, los macro procesos y los procesos metacognitivos. (p. 8)

Las estrategias y habilidades de comprensión se aplican de manera similar en todos los idiomas, siempre que se tome en cuenta las diferencias entre la estructura de los textos en cada idioma. Los niños bilingües necesitan transferir activamente sus conocimientos y destrezas, así como desarrollar nuevos componentes lingüísticos (Linan-Thompson, 2016).

Nagy y Hancin-Bhatt (1993); Bialystock et al. (2005); Geva y Zadeh (2006); citados por Linan-Thompson (2016), sostienen que:

Quando los niños hablan un idioma indígena se recomienda enseñar la lectura en el idioma materno del estudiante y utilizar el español (como segundo idioma) únicamente para desarrollar el lenguaje oral. A partir de segundo grado, ya se puede trabajar la lectura, el lenguaje académico oral y escrito, en español como segunda lengua.

**2.1.2.2 Desde el punto de vista del texto.** La selección de los textos es un elemento importantísimo en la comprensión. Para seleccionarlos, el profesor, debe considerar el nivel de legibilidad y los tipos de textos. Estos deberán poseer las características idóneas, favoreciendo eficazmente la comunicación con los lectores. Asimismo, la comprensión dependerá de la competencia de los lectores, así como de las condiciones en que realizan la lectura.

Según, Jiménez (2004):

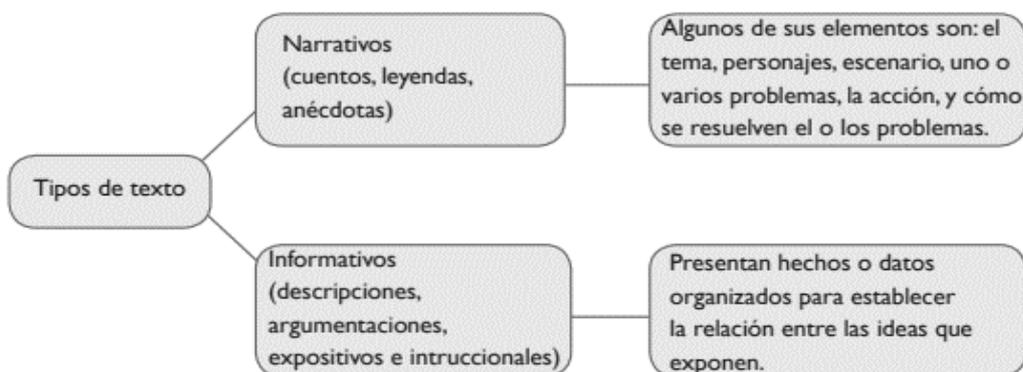
La legibilidad de los textos puede ser material (referida a la forma), lingüística, psicológica, pragmática, entre otras. El nivel de complejidad o legibilidad depende de sus características, por ejemplo: las palabras, la extensión de las oraciones y párrafos que lo forman, entre otras.

**2.1.2.2.1. Los tipos de texto.** El texto varía según el género, el estilo y el tipo. No es lo mismo leer una poesía que una carta; un libro sobre plantas que una novela o un mapa. Los tipos de texto son

formas estandarizadas de organizar los textos por contenido y propósito del autor. Según su función, hay dos tipos fundamentales de texto: narrativos e informativos. Estos se pueden ver con detalle en la

**Figura 1**

*Tipos de texto*



Nota: Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC, 2017).

La estructura del texto es la forma en que el autor organizó sus ideas. Tanto los textos narrativos como los informativos transmiten ideas e información, pero cada uno tiene un formato distinto:

- **Textos narrativos:** Estos textos están organizados en una secuencia que tiene principio, nudo y desenlace. En esa secuencia general, la historia puede estar compuesta por uno o varios episodios. Cada episodio incluye personajes, un escenario y un problema y su resolución. Cuando el lector identifica estos elementos, encuentra la estructura o el plan de la historia. Con este plan puede trazarse un mapa de la historia (Cooper, 1990).
- **Textos informativos:** A diferencia de los textos narrativos, los informativos no tienen un patrón fijo (Cooper, 1990). El modo de organizar la información depende del tipo y objetivo que busca el autor. El propósito principal de todos los textos informativos es presentar claramente información o contenidos al lector.

En cuanto a la clasificación por su forma, el programa PISA clasifica los textos en continuos y discontinuos. Los continuos se componen de oraciones que forman párrafos. Estos son los textos que ya se han clasificado como narrativos o informativos, descriptivos, argumentativos o de instrucción, por ejemplo, una narración. En los textos discontinuos, la información se presenta en forma de listas, formularios, gráficos, diagramas, tablas, etc. (Zabaleta, 2008).

**2.1.2.3 Desde el punto de vista del contexto.** El contexto cultural y sociolingüístico en el que se encuentran los alumnos es determinante para el desarrollo lector. El idioma que se habla en la

familia, la estimulación que le dan los adultos que le rodean, ya sea leyendo en voz alta, contando anécdotas, leyendas e historias, cantando canciones que son parte de su cultura, entre otros, enriquecen el repertorio de lenguaje de los estudiantes y favorecen la comprensión. Sin embargo, los estudiantes que carecen de estas oportunidades en casa, requerirán más apoyo en el colegio (MINEDUC, 2017).

El contexto es el conjunto de elementos que no son parte del texto, ni de las estructuras de la lectura, pero que definitivamente influye en la comprensión del texto. Alvarado (2003), “distingue tres contextos: el contexto psicológico, el contexto social (en la escuela y fuera de la escuela) y el contexto físico, por este último se comprende el tiempo disponible, el ruido, etc.” (p. 8).

El involucramiento de la familia y el nivel socioeconómico, influyen en el lenguaje del alumno. El mejor desarrollo se alcanza cuando los padres leen a sus hijos: chistes, cuentos, historias, noticias, informaciones, obras literarias, realizan dramatizaciones, entre otras actividades. Asimismo, pueden implementar una biblioteca en casa o visitar las bibliotecas del colegio o de la comunidad, donde se encuentren. El niño aprenderá a leer y se habituará, por la repetición continua de los actos de lectura. Por otro lado, el discente incrementará el vocabulario. Ros (1994), afirma: “A mayor riqueza de vocabulario, mayor eficacia en el estudio” (p. 194). También, mejorará la expresión oral y escrita y comprenderá óptimamente.

### **2.1.3 Momentos básicos de la lectura**

Con respecto a los momentos de la lectura, Solé (2012) expresa que son tres: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; en cada uno de ellos se abordan estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

**2.1.3.1 Antes de la lectura.** En este momento se deben considerar la motivación, los objetivos, el establecimiento de las predicciones y la activación de los conocimientos previos. El profesor explica al educando lo que se leerá, aportando conocimientos y experiencias. Es el momento más importante del acto de la lectura: saber por qué y para qué se lee. El docente conducirá a los alumnos a que ellos aprendan las razones de su lectura: para aprobar un examen, por placer, por saber cómo usar un artefacto, por comunicarme con Dios, entre otras variadas explicaciones. No es lo mismo leer para prepararse para un examen, leer para distraerse, leer para saber cómo usar un artefacto, leer para saber qué quiere comunicar Dios, a través de la Sagrada Escritura, etc. Al respecto, Avendaño (2020), confirma: “El momento del antes de la lectura es significativo y primordial para el educando ya que pone de relieve por qué leerá y para qué le servirá la información que encontrará en el texto” (p. 98).

Por lo tanto, según sean los objetivos del lector se lee de forma distinta. Solé (2012), sostiene: El lector, por su parte, puede estar más o menos interesado por la actividad de lectura, afrontarla desde niveles muy diversos de conocimiento previo sobre el tema del texto y

provisto de estrategias más o menos adecuadas. Así, aunque siempre se lea, se lee de forma distinta en función de la combinación de estas variables. (p. 49)

**2.1.3.2 Durante la lectura.** En este momento el profesor lee algunos fragmentos del texto, ubicando a los alumnos en el mismo. Mientras ellos leen, el docente observa sus trabajos. En este tiempo de labor los discentes se darán cuenta de su comprensión, revelando los errores y lagunas de la misma.

Cuando el alumno carece de experiencias, es importante que el profesor le proporcione información para que pueda integrar los conocimientos previos a la lectura que está desarrollando y los haga suyos. Es importante también la elección de los buenos textos por parte de los padres de familia y profesores, de tal manera que faciliten la comprensión lectora, de acuerdo al nivel de la misma.

Morgado (2016), establece en una de las diez sugerencias prácticas avaladas por la neurociencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en cualquier nivel educativo:

Guiar el aprendizaje con preguntas. Este procedimiento motiva al estudiante, concentra su atención y le convierte en una especie de detective o investigador que busca en cualquier fuente de información posible la solución a las interrogantes que se le plantean. Es además un modo de enseñarle a trabajar y ganar autonomía para aprender, es decir, es también un modo de aumentar la capacidad del alumno para aprender por sí mismo en el futuro. (p. 45)

**2.1.3.3 Después de la lectura.** Es el momento de recapitular, elaborar la información, integrarla, sintetizarla; en suma, evaluarla. Asimismo, si fuera posible, ampliarla. Solé (1992, como se citó en Avendaño, 2020), afirma: “Después de realizar la lectura, se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa intentando que los educandos comprendan los motivos de la lectura” (p. 98).

#### **2.1.4 Importancia de la lectura**

A lo largo de los años, leer ha sido una habilidad necesaria y querida por los habitantes de nuestro planeta: en el ámbito económico, social, religioso, cultural, educativo, político, entre otros. Expresa Solé (2012), “el acto de leer no es un acto intemporal: no leemos lo mismo, ni leemos hoy como lo hacían los griegos y romanos en la Antigüedad, o el sabio de la Edad Media” (p. 46). La lectura, desde la época moderna contribuye a fomentar el crecimiento de las personas y de las sociedades. El hombre es un ser sociable por naturaleza y como tal requiere comunicarse y a su vez recepcionar las respuestas que deberá leer desde lo más básico hasta lo más complejo, por ello se le atribuye a la lectura una dimensión de libertad personal.

La lectura es cada día más importante, porque permite desarrollar el pensamiento, contribuyendo a la capacidad de transformación de los lectores. Gabilondo (2010) sostiene: “leer fomenta la curiosidad, el deseo de pensar de modo diferente, a como somos. Y leer es también

compartir” (p. 2). Leer nos hace cambiar, nos hace crecer, nos perfecciona como personas; porque la lectura es el instrumento base del aprendizaje.

Los maestros, en su labor subsidiaria de educar que los padres de familia les conceden, poseen la loable labor de continuar fomentando en los estudiantes el hábito lector; formándose este cuando el lector transcurre en una agradable experiencia (no cuando meramente usan la lectura para cumplir una obligación escolar). Los docentes en su labor diaria con los discentes contribuyen a la repetición de actos de lectura, formándoles el hábito lector. De esta manera desplegarán en ellos un abanico de habilidades lectoras, permitiéndoles el buen desempeño académico en las distintas áreas curriculares. En este sentido, Solé (2007, como se citó en Solé, 2012) afirma: “la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender” (p. 54).

Existen diferentes formatos y soportes de lecturas, podrán cambiar estos; pero el proceso lector siempre será de vital importancia. Desde que el ser humano está en el vientre materno es ejercitado auditivamente con canciones, lecturas de cuentos, rimas, etc. que sus padres realizan para que él escuche hasta que la persona parte de la estancia terrenal. Gabilondo (2010), sostiene: “En un mundo en el que cada vez contamos con más información, a veces confusa, siempre intencionada, necesitamos más que nunca esa acción que es leer” (p. 2). Precisa expresar que no basta con que el alumno al término de la educación primaria posea la habilidad crítica, para pensar o generar conocimiento, sino que pueda analizar, sintetizar, resumir, responder a preguntas; en suma, el buen lector siempre se enfrentará a tareas híbridas. Así, el estudiante tiene la doble función: ser lector y escritor; durante toda su vida. Para que lo mencionado ocurra, no basta que el alumno sepa leer simplemente, sino que el docente tiene que conducirlo a un ir más allá, tratando de desarrollar en cada estudiante las distintas estrategias para lograr adquirir las habilidades lectoras que le permitan comprender eficazmente lo que pretende en los textos.

Precisa finalizar este aspecto sobre la lectura, añadiendo uno de los diez procedimientos más importantes avalados por la neurociencia y psicobiología que pueden tener su versión en cada nivel y contexto educativo; según lo expresa Morgado (2016):

**Homenaje a la lectura.** De todas las actividades intelectuales potenciadoras de capacidades mentales la más asequible y la que proporciona un mejor balance costo/beneficio es, sin duda, la lectura. Leer es uno de los mejores ejercicios posibles para mantener en forma el cerebro. Es así porque la actividad de leer requiere poner en juego un importante número de procesos mentales, entre los que destacan la percepción, la memoria y el razonamiento. Cuando leemos activamos preferentemente el hemisferio izquierdo del cerebro, que es el más dotado de capacidades analíticas en la mayoría de las personas, pero son muchas las áreas cerebrales de ambos hemisferios que se activan e intervienen en el proceso. Decodificar las letras, las

palabras, las frases y convertirlas en sonidos mentales requiere activar amplias áreas de la neocorteza cerebral.

Las cortezas occipital y temporal se activan para ver y reconocer el valor semántico de las palabras. La corteza frontal motora se activa cuando evocamos mentalmente los sonidos de las palabras que leemos. Los recuerdos que evoca la interpretación de lo leído activan poderosamente el hipocampo y el lóbulo temporal medial del cerebro, que son zonas críticas para la memoria. Las narraciones y los contenidos emocionales del escrito, sean o no de ficción, activan la amígdala y demás áreas emocionales del cerebro. El razonamiento sobre el contenido y la semántica de lo leído activa la corteza prefrontal y la memoria de trabajo. La lectura refuerza también las habilidades sociales y la empatía, además de reducir el nivel de estrés del lector. El libro y la lectura, como gimnasio asequible y barato para la mente, deberían incluirse en la educación desde la más temprana infancia y mantenerse durante toda la vida. (pp. 45-46)

## **2.2 Competencia lectora**

### **2.2.1 Definición**

La definición de competencia lectora es compleja y multidimensional. Abarca no sólo la dimensión individual, sino también social. El aprendizaje de la lectura comienza a temprana edad y continúa a lo largo de toda la vida. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009, como se citó en Ramos e Hidalgo, 2016) define la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 14). Responsabilizarse por una concepción amplia y compleja de la lectura tiene mayores posibilidades de abarcar la alfabetización de manera más plena y profunda, que si sólo se asume la concepción restringida y simple de la lectura. Al respecto, Valverde (2014) afirma: “La lecto - escritura es un proceso continuo que no solo se da en el grado primero, sino que se inicia mucho antes y continúa para toda la vida” (p. 81). Es un viaje largo en el que todos se involucran: los padres de familia, profesores, alumnos y todo el entorno social. Se pretende que en cuanto el discente se desarrolla tiene que lograr su autonomía y poder elegir distintas dimensiones de la lectura: vinculadas al disfrute personal, al gusto por la reflexión y el conocimiento; hasta las más instrumentales. Todas ellas hoy en día vertidas en distintos soportes y formatos. Asimismo, con una presencia abrumadora de informaciones.

### **2.2.2 Ejes bases de la competencia lectora**

Expresa, Solé (2004, como se citó en Solé, 2012): La competencia lectora se asienta sobre tres ejes:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona. (p. 50)

La competencia lectora permanece a lo largo de la vida de las personas: desde el inicio del aprendizaje de la lectura, durante todos los niveles educativos y hasta que Dios decida regalar la vida a cada ser humano, en la estancia terrenal. Por otro lado, la lectura es usada en diferentes momentos y para cubrir diferentes propuestas: espirituales, académicas, noticias, diversiones, económicas, entre otras. Por lo tanto, cada alumno siempre tiene la lectura como la mejor compañía, durante cada instante de su vida que elija utilizarla y en cualquier circunstancia.

### **2.2.3 Niveles de la competencia lectora**

Wells (1987, como se citó en Solé, 2012) o después de unos años Freebody y Luke (1990, como se citó en Solé, 2012), proponen diversos niveles en la consecución de una completa competencia lectora:

- Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- Nivel epistémico o de lectura crítica, que permite utilizar la lectura como herramienta de análisis y crítica de los textos, provocando así la transformación del pensamiento, y no sólo la acumulación de información.

### **2.2.4 El lector del S. XXI**

A lo largo de la historia han transcurrido muchos cambios, en la manera de ser lector. Hace 5 000 años la lectura era reproductiva, vinculada a la memoria literal. Esta ha ido progresando, desde las funciones instrumentales de la escritura, en la Edad Media la función era de palabra revelada. La cultura, tras la caída del imperio romano, se refugia en los monasterios. La lectura es para ser escuchada: “oír al lector”, sobre textos religiosos. Hacia el siglo XII se empieza el proceso sobre la noción de “comprensión literal”. El sabio, San Agustín, desarrolló un método sistemático de interpretación para llegar al significado. En esta época y en la antigüedad se leía en forma oral; sin embargo, algunos sabios leían silenciosamente. Entre los siglos XIII y XVII, el invento de la puntuación

y sobre todo de la separación de palabras trajo consigo cambios enormes; haciendo posible la lectura visual silenciosa.

Con respecto a la lectura y escritura como instrumentos de pensamiento, la reforma y contrarreforma religiosa y la imprenta constituyen hitos de gran importancia. La lectura va adquiriendo otras nuevas funciones, relacionadas con otros tipos de interpretación, establecimiento de criterios propios y de pensamiento.

Por otro lado, se precisa explicar que la imprenta facilita la difusión y la distribución de nuevos textos; permitiendo que uno de estos sea adquirido personalmente, así aparece el lector independiente. Se practica una manera de leer revolucionaria, constituyéndose la lectura como una actividad psicológica, individual y social a la vez. El lector interpreta los textos y es capaz de construir su propio conocimiento.

Asimismo, hace algunas décadas estamos viviendo la revolución tecnológica que apertura una nueva forma de ser lector (tiene que navegar por la red), la tarea se complica y/o se multiplica. Cada discente se convierte en un lector activo: con criterio y que necesita concentrarse en la lectura y poseer otras competencias. El lector moderno elige, procesa, dialoga con distintos textos y los interpreta. De esa manera se forman ciudadanos libres e ilustrados (Solé, 2012).

Actualmente, los lectores son personas que:

- a. Usan la lectura para pensar y aprender
- b. Leen comprendiendo, realizan inferencias y poseen el nivel crítico.
- c. Son capaces de darse cuenta de la falsedad de los textos, aunque las informaciones sean abrumadoras y lleguen en soportes y formatos distintos.
- d. Leen silenciosamente, aunque pueden también realizar la lectura en forma oral.
- e. Usan estrategias metacognitivas que les permiten: interrogarse por qué y para qué leerán, darse cuenta de las lagunas de comprensión lectora que pueden haberse suscitado en el momento de su proceso lector; siendo capaces de autorregularlos y evaluar la comprensión.
- f. Leen con mayor rapidez, dando mayor amplitud en las fijaciones (movimientos oculares).
- g. Poseen un amplio vocabulario de alto nivel semántico, incrementado por la excesiva cantidad de informaciones que leen. Asimismo, poseen una mejor ortografía y redacción. Todo esto adquirido gracias a su hábito lector.
- h. Consiguen diversas habilidades: conectar los nuevos conceptos con sus conocimientos previos, destacar las ideas principales, analizar, sintetizar, resumir, evaluar; entre otras.

### **2.2.5 Importancia de la competencia lectora**

En esta época de cambios acelerados, en la cual todos estamos inmersos, requerimos de la capacidad lectora que sea un soporte para poder enfrentar las vicisitudes personales y sociales de

nuestro entorno. Por ello, los docentes en su labor diaria guiarán a los discentes para que practiquen y adquieran las habilidades lectoras de reflexión y crítica, entre otras, requeridas para interactuar con el flujo incesante de información y que además se añaden otros mensajes distractores. Pensemos, además, como expresa Solé (2012):

Que el ciudadano del siglo XXI debe poder concretar esta competencia en textos muy diversos - persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios- que se presentan en formatos y soportes diferentes - diarios, enciclopedias, libros de textos, novelas, monografías, páginas web, hojas sueltas, documentos electrónicos. (p. 49)

Esta lectura posmoderna hace necesaria la formación de lectores más activos, reflexivos, críticos, capaces de discernir la veracidad y falsedad de los textos que leen de acuerdo a sus objetivos planteados o que se ‘encuentran con ellos’; sin habérselo planteado. Dadas estas circunstancias mencionadas, la competencia lectora cobra gran importancia en la capacidad de ‘alerta activa’ en que el lector actual debe permanecer: eligiendo, procesando, dialogando e interpretando el texto. Así se formarán ciudadanos libres e ilustrados, capaces de decidir correctamente en las circunstancias en las cuales interactúa.

## **2.3 Comprensión lectora**

### **2.3.1 Definición**

“La comprensión lectora se define como la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (OCDE, s.f., p. 1). Desde el paradigma de decodificación de palabras; el concepto original de la comprensión como un proceso pasivo, secuencial y ascendente de unidades lingüísticas sencillas (letras, palabras) hasta unidades lingüísticas complejas (oraciones, frases) el rol del lector ha cambiado de ser un simple espectador a ser un sujeto activo, quien construye su propio significado a partir de sus conocimientos y experiencias previas (Pinzas, 2017; Solé, 1987, 1998).

Actualmente la conceptualización de comprensión lectora va directamente con el rol activo que ejerce el lector frente al texto, el cual está inmersamente relacionado con sus ideas previas, experiencias y/o vivencias de su quehacer cotidiano.

### **2.3.2 Niveles de comprensión lectora**

Según el modelo clásico de la comprensión lectora, existen tres niveles: literal, inferencial y crítico. El primero refiere a la comprensión expresada en el texto. El lector explora la información ‘tal cual está en el texto’ y es lo que el autor transmite. Se lee superficialmente, sin ahondar en otras interpretaciones, más allá de lo que el autor quiere transmitir. En tanto en el nivel inferencial, lector deduce informaciones a partir de lo expresado por el autor. Se relaciona lógicamente el contexto con el mundo del conocimiento para comprender el texto. Según Pérez (2003), es la comprensión global

del texto. En este nivel se emplea la lectura desde “lo que se conoce” o desde la “enciclopedia”, es decir, el uso de saberes de diferentes fuentes. Por último, en el nivel crítico el lector se posiciona para emitir juicios desde la ubicación del autor planteado en el texto. De este modo, el lector construye representaciones ideológicas propias de la identificación de ideologías de los autores, presentes en los textos. (p.33)

Por otro lado, Viramontes et al., (2016) expresan que existen tres niveles de lectura:

- **Análisis literal:** Para Viramontes et al., (2016) indica un tipo de lectura a través de la cual se obtiene la información tal cual se encuentra en el texto, es decir se coteja y sintetiza la información explícita del texto. Esto refiere a la identificación de ideas principales y representativas del texto, tales como palabras clave, frases centrales e ideas principales.
- **Análisis inferencial:** De acuerdo con Viramontes et al., (2016) refiere a la capacidad de obtener nueva información a partir de datos tanto implícitos como explícitos del texto. Incluye la capacidad de establecer relaciones e hipótesis. Comprende la deducción de nuevas ideas o datos a partir de la lectura literal del texto, relaciona los conocimientos previos con los nuevos adquiridos en el texto que se presenta para realizar suposiciones y nuevas ideas.
- **Análisis crítico:** Este tipo de lectura refiere al lector como ente crítico, capaz de generar nuevas ideas que enjuicien la información leída. Abarca el enjuiciamiento de las ideas del texto, planteamiento de reflexiones sobre la información leída, así como la proposición de nuevas ideas acerca del tema.

## **2.4 La cognición, la metacognición y la metacompreensión lectora**

### **2.4.1 Definiciones**

**2.4.1.1 Cognición.** El término “cognición” viene del latín *cognitio* y significa “acción y efecto de conocer completamente” (DECEL, 2001-2022). Según, el diccionario de español, la cognición es la: “capacidad del ser humano para conocer por medio de la percepción y los órganos del cerebro” (OxfordLanguages, 2022). La mencionada facultad procesa la información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y las características subjetivas que permiten valorar la información. En este proceso, factores como el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el procesamiento del lenguaje; son muy importantes. Vygotsky (1991, como se citó en Valverde, 2014), calificó “la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo” (p. 80).

**2.4.1.2 Metacognición.** Cerchiaro et al. (2011), sobre la proveniencia del término metacognición afirman:

En su raíz etimológica el vocablo metacognición procede de la expresión “meta”: más allá, y el verbo latino “cognoscere”, que significa conocer; ir más allá del conocimiento. El prefijo meta

significa también conocimiento y control, de tal manera que al hablar de metacognición nos referimos al conocimiento y control de los procesos cognitivos. Entonces, conocer sobre lo que uno sabe es la esencia de la metacognición. (p. 100)

Flavell (1985, como se citó en Jaramillo y Simbaña, 2014):

Denomina a la metacognición “cognición acerca de la cognición”. Establece que el desarrollo de las habilidades metacognoscitivas desempeña un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva como: persuasión oral, comprensión lectora, la recepción, la atención, la solución de problemas y diversas formas de autocontrol. (p. 104)

El Centro Virtual Cervantes (CVC), sostiene:

El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición. (p. 1)

De acuerdo con la definición, en síntesis, de metacognición de la autora Poggioli (2009):

Es el grado de conciencia o el conocimiento de los aprendices sobre sus formas de comprender, aprender, estudiar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria a largo plazo) y la habilidad para controlar y regular esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje. (p. 10)

Una de las principales capacidades de la persona humana es pensar que piensa y que puede aprender a regular sus propios procesos de pensamiento, permitiéndole autoeducarse. No basta con ello, tiene que repetir estos actos para que los haga suyos y poder de manera ordenada: planificar, regular y reflexionar sobre ellos. Por lo expuesto, el alumno debe aprender a aprender. La mencionada habilidad permite que el ser humano comprenda y sea consciente de sus propios pensamientos, pero también de la capacidad de otros para pensar y enjuiciar la realidad.

**2.4.1.3 Metacompreensión lectora.** Wong (2011), sostiene que:

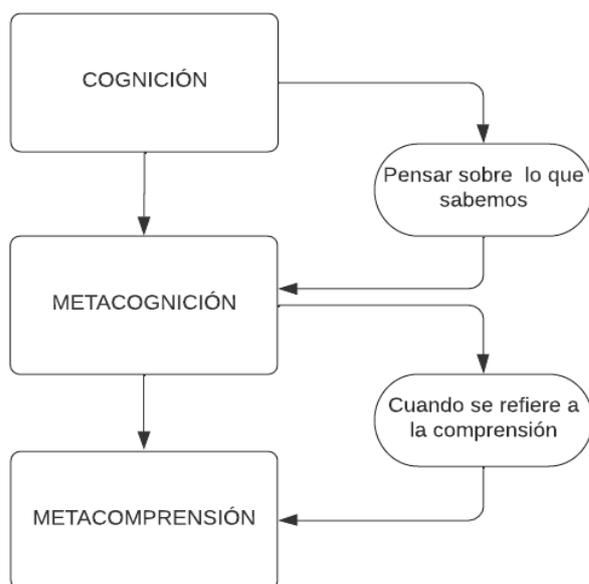
La metacompreensión es la denominación que recibe la metacognición cuando se trata de la comprensión de la lectura. Por lo tanto, es de la misma naturaleza: el conocimiento que el sujeto tiene sobre su propio proceso de comprensión como un aspecto fundamental cuando el sujeto estudia. Igualmente, los mecanismos de control cognitivo puestos en marcha por el sujeto, tanto de manera consciente como intuitiva, que en la vida académica son importantes para alcanzar el éxito. (p. 72)

De acuerdo con Wong, en este trabajo de investigación, se emplea el término metacompreensión como la capacidad que permite a la persona monitorizar el grado de comprensión lectora, desde el inicio hasta el término de la lectura; pasando por los procesos de planeación,

supervisión y evaluación de la misma. En síntesis, según lo antes expuesto, la metacognición es un subproceso de la cognición y a su vez cuando nos referimos a la comprensión lectora en el aspecto metacognitivo esta se refiere a la metacomprensión, como se observa en la Figura 2.

**Figura 2**

*La cognición y subprocesos*



Nota: Elaboración propia.

### **2.4.2 Procesos de la metacomprensión lectora**

Los procesos explicativos sobre la metacomprensión lectora son importantes para que los lectores sean conscientes sobre qué conocimientos poseen, cómo los integran y organizan con los nuevos. Asimismo, el estudiante es capaz, a través de su propio conocimiento; de generar estrategias y habilidades que le permitan resolver problemas. Constituyéndose ello en un aporte significativo para su propia vida.

En este aspecto sobre la metacomprensión lectora, precisa que el alumno se cña intencionalmente y de manera activa en los procesos estratégicos de la comprensión del texto. Además de las actividades comúnmente llevadas a cabo para que el proceso lector sea eficiente, se recomienda hacer suyos: la planificación, supervisión y evaluación (Ver Figura 3).

**2.4.2.1 Planificación.** Brown (1987 citado en Soto, 2002) define a la planeación: “como una actividad previa a la ejecución, es la actividad que diseña el camino o rumbo de las acciones y estrategias a seguir”.

Por otro lado, el plan trazado por el lector debe ser flexible, de acuerdo principalmente: con el propósito de la lectura, el tipo de texto, las demandas de la tarea y el logro de los objetivos.

**2.4.2.2 Supervisión.** Cerchiaro et al. (2011), definen que la supervisión: “es la actividad metacognitiva en la cual el alumno verifica progresivamente la comprensión del texto” (p. 106).

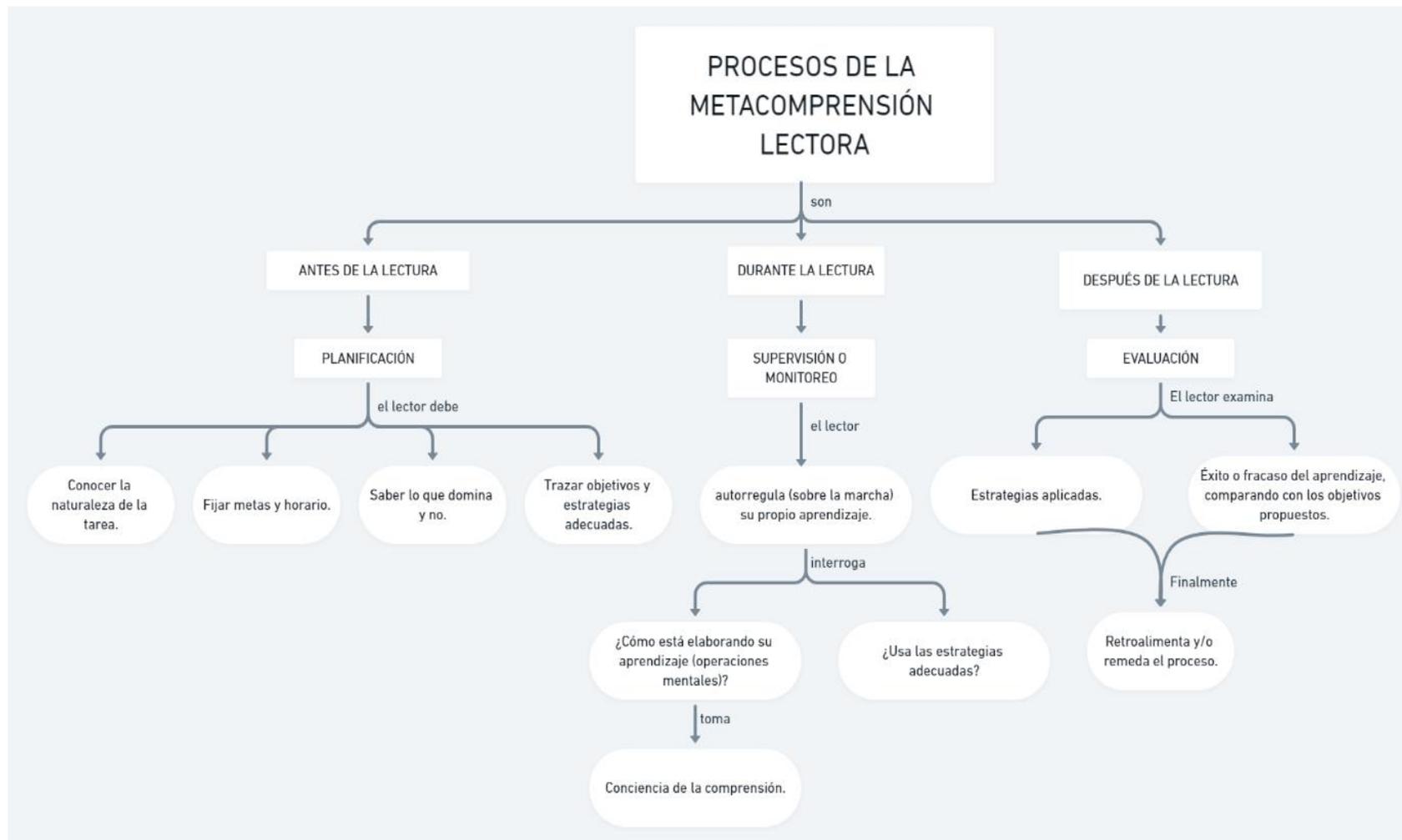
**2.4.2.3 Evaluación.** Esta es la dimensión en la cual se evalúa el plan de acción elaborado y cómo se realizó. Se podría formular estas interrogantes: ¿las estrategias aplicadas fueron las idóneas?, ¿lograste la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados?, ¿se necesita volver atrás para despejar “algunas lagunas” que hayan quedado en la comprensión?, ¿estos nuevos conocimientos adquiridos se pueden aprovechar en la solución de otros problemas o sirven de base para otras informaciones?

Schraw y Moshman (1995), hacen una recopilación de teorías metacognitivas y señalan que se puede evidenciar que la metacognición tiene dos componentes fundamentales: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. En esta labor investigativa corresponde explicar la segunda:

La regulación de la cognición se refiere a las actividades metacognitivas que ayudan a controlar el pensamiento o el aprendizaje y los tres subprocesos que la conforman son: la planeación, el monitoreo y la evaluación. En la planeación se fijan metas y se establecen tiempos para su cumplimiento, se seleccionan estrategias apropiadas y se asignan recursos; en el monitoreo se tiene conciencia de la comprensión y ejecución de tareas mientras se están desarrollando; y en la evaluación se hace una valoración o juicio de los aprendizajes logrados y la pertinencia de las estrategias implementadas. De acuerdo con Jiménez (2004), quien afirma: “el saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados, con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico” (p. 58).

**Figura 3**

*Procesos de la metacompreensión lectora*



Nota: Adaptado de Antonijevic y Chadwick (1981-1982); Ríos (1999); Schraw y Moshman (1995) y Solé (2012).

### **2.4.3 Importancia de la metacomprensión lectora**

El aprendizaje de las estrategias metacognitivas en relación con la comprensión lectora es de vital importancia, porque facilita el aprendizaje de contenidos y también ayuda a que el lector se responsabilice activamente y se comprometa consigo mismo en la laboriosa tarea de leer comprendiendo y dándose cuenta de las lagunas que pudiera encontrar para poder autorregular dicho proceso, llegando finalmente a autoevaluarse sobre los problemas más o menos difíciles de resolver.

Alvarado (2003), confirma:

Los procesos metacognitivos son de gran importancia en el éxito de la comprensión de la lectura, consideramos que, gracias a su desarrollo, el niño tanto como el adulto pueden mejorar su desempeño (performance) en la comprensión de la lectura. Al mismo tiempo, los sujetos aprenderán un estilo de compromiso con su propio aprendizaje. (p. 9)

## **2.5 La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias metacomprendivas**

Cuando se enseña a leer para entender, las relaciones entre metacognición y procesos superiores se activan. Así lo expresa, Pinzás (2017): “Los alumnos aprenden a leer en un estado de alerta a sus procesos de comprensión para asegurarse de no perderla”. (p. 11)

Las estrategias metacognitivas se desarrollan a través de la práctica. Por ello, el docente a través de su enseñanza diaria en el quehacer educativo impartirá aquellas estrategias.

### **2.5.1 Aplicación de estrategias metacomprendivas por los docentes**

Los profesores en el quehacer educativo tienen la loable labor intencional de dirigir a los alumnos. En el aspecto lector se pueden sugerir actividades para desarrollar la fluidez lectora. Esta es necesaria para la eficiente comprensión y para desarrollarla se requiere de la práctica diaria.

Asimismo, se precisa recordar a los docentes que leer requiere de motivación, sea cualquier metodología que usen impartiendo las clases. Asimismo, el ritmo de cada sesión de aprendizaje no es lento y monótono, sino ágil. Las lecturas se presentan explicando el por qué, para qué y cómo los ayudará a leer mejor. Este aspecto introductorio, antes de la lectura, es de gran importancia para captar la atención y el interés de los discentes. Los profesores y los alumnos están y se sienten ‘embarcados en un solo viaje con un mismo destino’, cuyas responsabilidades son compartidas.

A continuación, se presentan algunas actividades que se pueden trabajar con los estudiantes para que desarrollen la lectura fluida.

- Lectura asistida. El maestro lee con un niño o niña al mismo tiempo. También pueden leer alternativamente, es decir, un párrafo cada uno.
- Escucha de lectores fluidos. Los niños pueden escuchar la lectura fluida de los maestros y compañeros. Es importante que la lectura sea realizada con la expresión, ritmo y entonación correcta.

- Grabación de la lectura. Los estudiantes pueden practicar varias veces la lectura en voz alta del texto y, después, grabarla. Finalmente, se escuchan para saber en qué pueden mejorar.
- Lectura repetida de un mismo texto. Ayuda a desarrollar la fluidez porque favorece el reconocimiento inmediato de las palabras. Para llevarla a cabo, los estudiantes deben leer varias veces el mismo texto y recibir la retroalimentación del docente.
- Lectura por parejas. En este caso, cada uno tiene la misma lectura y la leen al mismo tiempo. Otra posibilidad es que uno lea primero y luego, el otro. A continuación, cada uno retroalimenta al otro.
- Lectura dramatizada. Para practicarla el maestro puede formar grupos y seleccionar un texto con varios personajes. Luego, cada miembro del grupo lee el texto correspondiente a un personaje, como si estuviera actuando.

En referencia a MINEDUC (2017), guía: “Enseñanza de la comprensión lectora”, puede ser usada por la familia para leerles en voz alta a los niños. También por los docentes, en preprimaria y todos los grados de primaria, para desarrollar las estrategias de comprensión a nivel oral.

#### **2.5.1.1 Preparación.** Se siguen los siguientes pasos:

- a. Seleccione el propósito del aprendizaje que desarrollará con la lectura, según las necesidades de los estudiantes y las competencias del Currículo Nacional Base. El propósito debe ser útil para la comprensión oral de la lectura.
- b. Escoja el libro o material de lectura, según el propósito de aprendizaje.
- c. Revise el libro o lectura seleccionada para determinar qué partes pueden contribuir al logro del propósito de aprendizaje.
- d. Prepare las preguntas, anote dónde detenerse, busque vocabulario difícil y estructuras gramaticales complejas.

**2.5.1.2 Enseñanza.** En el aula, antes de leer el material seleccionado, active y fortalezca los conocimientos, destrezas y lenguaje oral de los estudiantes. Para ello:

- a. Explíqueles el propósito de la lectura, su importancia y cómo podrán aplicar lo aprendido.
- b. Haga que se familiaricen con el texto. Identifique ejemplos de los conceptos o el tema clave del texto para compararlo con otros que hayan leído o que se relacionen con sus vidas.
- c. Fortalezca y aumente los conocimientos, destrezas y lenguaje oral que necesitan los estudiantes para comprender el texto.
- d. Lea en voz alta
- e. Muestre el texto completo a los alumnos (“dé un paseo” por el libro):
  - Plantee preguntas para que los estudiantes piensen en el título, subtítulos, ilustraciones y otros aspectos del texto.

- Promueva que los estudiantes hagan predicciones con justificaciones lógicas basadas en el texto.
- f. Deténgase, a veces, para hacer preguntas sobre el libro y para ayudar a los estudiantes a comprenderlo. También es importante que ellos compartan sus preguntas, comentarios, etc. (pero no todo el tiempo). Es necesario enfatizar el propósito de la clase.
- g. Motívelos a que contesten las preguntas en parejas y compartan sus ideas.
- h. Evalúe la comprensión a cada momento. Use las respuestas, preguntas y acciones de los estudiantes.

**2.5.1.3 Práctica individual (o en parejas).** Tener en cuenta estos dos pasos:

- a. Diseñe una tarea rápida para que los alumnos practiquen lo aprendido.
- b. Compruebe si han aprendido lo planteado en el propósito de aprendizaje. Permita que se autoevalúen.

**2.5.1.4 Cierre.** Termine la actividad con una revisión del texto y el enfoque. Relacione el texto trabajado con anteriores conocimientos y próximos contenidos.

Cerchiaro et al. (2011) expresan que en general los docentes enseñarán intencionalmente a los alumnos a usar sus recursos cognitivos, seleccionando la estrategia más adecuada según la situación (metacognición concebida como el control de la cognición). Podrán usar: identificación de ideas principales, esquemas, resúmenes; entre otros. Asimismo, los ayudarán a que reconozcan el nivel de su comprensión lectora y construir de manera conjunta puentes cognoscitivos que los lleven a niveles más altos de comprensión. Se podrá conseguir lo mencionado guiando a los discentes al conjunto de sus saberes (que monitorean y retroalimentan el proceso lector), a partir de ello se tiende a que mejoren exitosamente la actividad como lectores.

## **2.5.2 Aplicación de estrategias metacomprendivas por los alumnos**

En la lectura, el alumno utiliza las estrategias metacomprendivas cuando percibe que leer es comprender y se esfuerza por entender lo que lee. Pinzás (2017) nos afirma: “Sus estrategias metacognitivas lo ayudarán a estar alerta frente a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos para eliminarlas” (p. 113). Los discentes usan sus procesos metacognitivos, cuando al leer se dan cuenta que tienen lagunas en la comprensión de los textos. Estos les sirven como una suerte de guía, mediador y regulador mental.

Los distintos tipos de textos y formatos influyen en el procesamiento de la información. El lector *debe ser hábil para adaptarse y usar las estrategias que mejor le convengan. El alumno construye la representación del texto* que utiliza, dependiendo de su estructura y de los conocimientos previos que posee. Los textos mejor estructurados facilitan la comprensión.

Al respecto, Lorch et al. (1985, como se citó en Cerchiaro et al., 2011), añaden:

Aspectos relacionados con la estructura de un texto como el vocabulario, la sintaxis, la presentación, el estilo, la coherencia, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), ejercen gran influencia en la comprensión. Existen investigaciones que demuestran que los textos bien organizados facilitan el procesamiento macroestructural, es decir, extraer su estructura lógica esencial mientras que los mal organizados, vagos o confusos lo dificultan. (p. 104)

Asimismo, los alumnos deben usar sus operaciones mentales según la estructura del texto y regular su lectura de acuerdo al propósito, tipo de texto, demandas de la tarea y consecución de los objetivos.

Por lo expuesto, cabe mencionar que en el proceso lector los autores:

Baker y Brown han distinguido dos tipos de lectura: leer para comprender y leer para aprender, las cuales involucran habilidades diferentes. Leer para comprender implica la actividad metacognitiva de supervisión o verificación progresiva de la comprensión, la cual permite al individuo asegurarse de que el proceso transcurre sin obstáculos y aplicar acciones correctivas, de ser necesario.

Los aspectos metacognitivos de leer para aprender abarcan la identificación de las ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por los materiales y la tarea de aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, así como también el establecimiento de un horario y de un ambiente de estudio adecuados. En síntesis, para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo y crítico de lectura para aprender, es necesario que el lector ponga en juego actividades metacognitivas, en otras palabras, que asuma el control, la supervisión y la evaluación de su propio proceso de comprensión. (p. 106)

Los alumnos desarrollarán sus procesos de desarrollo metacognitivo al aplicar las estrategias de comprensión lectora adecuadas en cada momento de la lectura: antes, durante y después de la misma. El uso de estas y la autopregunta mejoran la comprensión lectora de los alumnos. Por lo tanto, los profesores cumplen con la función de ser mediadores y orientadores en la formación de los estudiantes con aprendizaje autónomo.



## Capítulo 3. Metodología de la investigación

### 3.1 Tipo de investigación

El presente estudio es una investigación con enfoque cuantitativo, básica, de paradigma propositivo, el cual implica que el investigador no se limita a describir la realidad, sino que además plantea alternativas de solución basadas en la teoría y los datos empíricos (Ñaupas et al., 2018). El tipo de investigación es descriptiva, la cual Hernández et al. (2014) la define como “aquella que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Al aplicar el instrumento a la población, objeto de estudio, se conseguirá diagnosticar el nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora en los estudiantes de sexto de primaria de escuelas privadas.

Además, es de campo porque consiste en:

La recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, no se manipulan o controlan variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta y desenvuelve el hecho. (Palella y Martins, 2012, p. 88)

Es así como los datos recolectados en la aplicación de la encuesta se toman tal cual, sin modificarse, siendo relevante este diagnóstico para la elaboración de la guía didáctica.

### 3.2 Diseño de investigación

El diseño es no experimental pues no se manipulan las variables, se describen las situaciones tal y como existen (Hernández et al., 2014). Por tanto, los resultados que se obtienen de las respuestas de los estudiantes, respecto al uso de estrategias de metacompreensión, son los conocimientos que hasta ahora han adquirido en sus escuelas. Se agrega a este diseño la transversalidad de la investigación, la cual se lleva a cabo en niños que tienen estudios hasta 6to de primaria y que han cursado los mismos en una escuela privada durante el 2021 y es que este diseño, como refiere Bernal (2010), son aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un momento dado.

### 3.3 Población y muestra

#### 3.3.1 Población

La población es aquel “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, 2014, p. 174). En este estudio está conformada por estudiantes que cursaron 6to de primaria en el año 2021. La característica especial que tuvo esta población es que ha estudiado en escuelas privadas en la ciudad de Chiclayo y Piura.

#### 3.3.2 Muestra y muestreo

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó el muestreo. Este es no probabilístico por conveniencia, el cual está conformado por estudiantes de 6to de primaria de escuelas particulares que

viven en la zona norte del Perú (Piura y Chiclayo). Facilita el encuestar a este público objetivo porque se encuentran en el lugar de residencia de la investigadora y se buscó llegar a ellos utilizando la técnica “bola de nieve”, la cual se utiliza para llegar a poblaciones de difícil acceso como es el caso.

Esta técnica consiste en que los individuos seleccionados para ser estudiados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos. El nombre de "bola de nieve" proviene justamente de esta idea: del mismo modo que una bola de nieve al rodar por una ladera se va haciendo más y más grande, esta técnica permite que el tamaño de la muestra vaya creciendo a medida que los individuos seleccionados invitan a participar a sus conocidos. (Ochoa, 2015, párr. 1)

Con el uso de la mencionada técnica se obtuvo respuestas de alumnos de sexto grado de primaria de dos colegios particulares: 7 estudiantes de Chiclayo y 23 de Piura.

Además, se aplicó el instrumento en dos colegios particulares de la ciudad de Piura, de manera presencial, para acceder a más estudiantes y lograr la relevancia de los resultados. En la primera institución educativa: 54 alumnas contestaron el cuestionario y en la segunda institución educativa se lograron las respuestas de 47 alumnos. Por los datos expuestos, se logró en total la participación de 131 discentes de sexto grado de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo.

### **3.4 Variables y dimensiones de investigación**

En la Tabla 1 se muestran las variables a estudiar que son las estrategias de metacompreensión lectora y como consecuencia de su diagnóstico respecto a su uso se diseña una guía didáctica para la aplicación de las mismas.

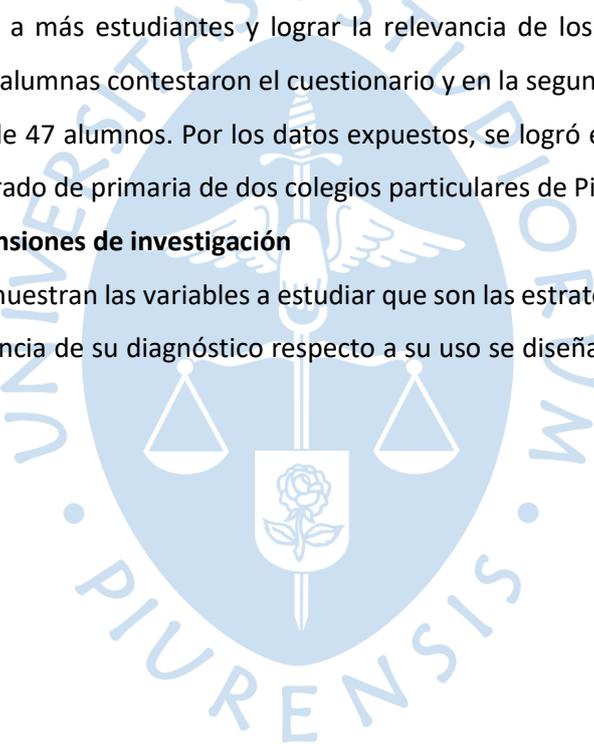


Tabla 1

*Operacionalización de variables*

Variable	Dimensiones	Subdimensión	Indicadores
<b>VI: Estrategias de metacompreensión lectora</b>	Uso de estrategias de metacompreensión lectora	Antes de la lectura	Conocimientos previos
			Predecir ideas
			Razón de la lectura
	Durante la lectura	Seguimiento de la propia comprensión	
		Formulación de interrogantes	
		Corroboración de ideas	
		Después de la lectura	Cumplimiento del propósito
		Evaluación del texto	
<b>VD: Guía didáctica para el uso de estrategias de metacompreensión lectora</b>	Propuesta de una guía didáctica		Estudio previo
			Objetivos
			Justificación
			Organización
			Validación

Nota: Elaboración propia.

Para mayor detalle de las dimensiones e indicadores a estudiar en la presente investigación se puede revisar la matriz de consistencia en el Apéndice A.

### 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de la información registrada en el presente estudio se utilizó como técnica la encuesta, aplicándose como referencia el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEM) – Ver Anexo A -. Este fue diseñado por Schmitt (1990) y adaptado por Meza y Lazarte (2007); este inventario consta de 25 items distribuidos en 6 dimensiones: 1) Pedicción y Verificación, 2) Revisión rápida, 3) Establecimiento de propósitos y objetivos, 4) Autopreguntas, 5) Uso de conocimientos previos y 6) Resumen y aplicación de estrategias.

Por su parte, Meza y Lazarte (2007) en la traducción que han hecho no comunican datos sobre la confiabilidad y la validez del IEM, por lo que por razones metodológicas se vislumbra necesario calcularlas asegurando una adecuada observación de la variable estrategias de metacompreensión lectora. Es entonces como la investigadora consideró adaptar este instrumento a los indicadores que desea medir: 1) Conocimientos previos, 2) Predecir ideas, 3) Razón de la lectura, 4) Seguimiento de la propia comprensión, 5) Formulación de interrogantes, 6) Corroboración de ideas, 7) Cumplimiento del propósito, 8) Evaluación del texto. Para lo cual determinó necesaria la validez y confiabilidad del mismo, sometiéndolo a juicio de expertos y a la aplicación de un coeficiente de fiabilidad, respectivamente.

Al reformularlo (ver Apéndice F), el inventario consideró en su aplicación final, 20 preguntas que evalúan el uso de las estrategias de metacompreensión lectora dentro de estas tres subdimensiones: 1) Antes de la lectura, 2) Durante la lectura y 3) Después de la lectura. A estas preguntas se adicionaron dos preguntas previas en las que se solicita al participante la autorización de su padre o madre y otra donde se le pide responda si es un niño o una niña.

Adicional a lo antes mencionado se debe tener en cuenta que, al ser el público objetivo, menores de edad, se acompañó la aplicación del inventario de un “Consentimiento Informado” (Apéndice E), que fue firmado por los padres autorizando a sus menores hijos la participación en la investigación. A continuación, se explica la validez y confiabilidad a los que fue sometido el instrumento antes de su aplicación:

### **3.5.1 Validez**

El cuestionario a utilizarse en esta investigación pasará por una validez de contenido, también denominada como validez de expertos (*face validity*). Para esto se utilizará como herramienta de cálculo el coeficiente V de Aiken, el cual permite estimar cuantitativamente la evidencia de validez basada en el contenido de los ítems que componen un test, en base a las calificaciones obtenidas mediante el método de criterio de expertos (jueces). Este coeficiente presenta valores entre 0 y 1, siendo los valores cercanos a la unidad aquellos que indican un mayor acuerdo entre jueces, que se traduce en una mayor evidencia de validez de contenido (Penfield y Giacobbi, 2004)

La validez del cuestionario consistió en evaluar cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Cada uno de ellos tuvo una puntuación de 1 a 4 y los criterios a evaluar se muestran en la Tabla 2:

**Tabla 2***Crterios de validación*

Criterio	Indicadores	Adaptación (Henriquez, 2020)
<b>Suficiencia:</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1) Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2) Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total 3) Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente 4) Los ítems son suficientes (adaptación Henriquez, 2020)	1) Muy Bajo 2) Bajo 3) Por mejorar 4) Apto
<b>Claridad:</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1) El ítem no es claro 2) El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas 3) Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4) El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada	1) Muy bajo 2) Bajo 3) Por mejorar 4) Apto
<b>Coherencia:</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	1) El ítem no tiene relación lógica con la dimensión 2) El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión 3) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo 4) El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo	1) Muy bajo 2) Bajo 3) Por mejorar 4) Apto
<b>Relevancia:</b> El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1) El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión 2) El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este 3) El ítem es relativamente importante 4) El ítem es muy relevante y debe ser incluido	1) Muy bajo 2) Bajo 3) Por mejorar 4) Apto

Nota: Tomado de Galicia, Balderrama y Edel (2017, p. 49; adaptado de Escobar y Cuervo, 2008, p. 37).

El instrumento fue diseñado por la investigadora y validado por tres expertos, obteniéndose un promedio de 3.80 en claridad, coherencia y relevancia. En base a estas puntuaciones es que se determinó la V de Aiken; coeficiente mediante el cual se cuantifica la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces. El coeficiente resultante puede tener valores entre 0 y 1. Cuanto más el valor se acerque a 1, entonces tendrá una mayor validez de contenido (Aiken, 1985, como se citó en García, 2018).

En relación a lo expuesto se infiere que el cuestionario es válido ya que el promedio obtenido tras el cálculo de la V de Aiken arrojó un valor de 0.99. Además, se levantaron las observaciones y sugerencias dejadas por los expertos en la guía didáctica de validación, anulando cinco ítems y corrigiendo en redacción y ortografía otros (Ver Apéndice B). La distribución de las puntuaciones obtenidas por cada experto y el cálculo del coeficiente de la V. de Aiken se muestran en el Apéndice C.

### 3.5.2 Confiabilidad

La confiabilidad de este instrumento, se calculó con el método de Kuder-Richarson 20 (KR20), el cual permite obtener la confiabilidad a partir de los datos obtenidos en una sola aplicación del instrumento que contenga ítems dicotómicos o cuando existen alternativas dicotómicas con respuestas correctas e incorrectas. Además, se sugiere aplicar una prueba piloto en un pequeño grupo de sujetos que no pertenezcan a la muestra seleccionada pero sí a la población o un grupo con características similares a la de la muestra del estudio, aproximadamente entre 14 y 30 personas. De esta manera se estimará la confiabilidad del cuestionario (Corral, 2009). La fórmula utilizada es:

$$Kr = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum p^* q}{St^2} \right]$$

**Donde:**

K: número total de ítems

s t2 : varianza de los aciertos totales

p: proporción de sujetos que pasaron un ítem sobre el total de sujetos

q = 1- p

El cuestionario aplicado en la presente investigación contiene respuestas dicotómicas de respuesta correcta e incorrecta y fue sometido a una prueba piloto de 24 estudiantes que cursaron 6to de primaria en el año 2021. Estudiantes de colegios estatales y particulares que cursaron 6to de primaria en el 2021 y viven en diferentes ciudades del Perú, no considerando dentro de ellos a la población objeto de estudio

Al aplicar la fórmula del método KR20 a las respuestas obtenidas, el análisis arrojó un valor del coeficiente de 0.612, cuyo detalle de cálculo se encuentra en el Apéndice D del presente trabajo. El valor obtenido significa según la Tabla 3, que el instrumento posee confiabilidad alta, razón por la que después de realizar las modificaciones sugeridas por los expertos para facilitar la interpretación de las preguntas se aplicó a los participantes.

**Tabla 3***Rango coeficiente de correlación magnitud*

Rango	Confiabilidad
0,70 - 1,00	Muy fuerte
0,50 - 0,69	Sustancial o alta
0,30 - 0,49	Moderada <sup>a</sup>
0,10 - 0,29	Baja
0.10 – 0,09	Despreciable

Nota: Adaptado de Soria (2020). A partir de la magnitud moderada es confiable el instrumento.

### 3.6 Procedimiento para el análisis de los resultados

Procesamiento de datos se realizará utilizando el software SPSS V.25 y hojas de cálculo de Excel de Microsoft Office. Se presentarán tablas y figuras en el apartado “Resultados” para facilitar la interpretación de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento.





## Capítulo 4. Resultados de la investigación

### 4.1 Descripción del contexto y sujetos de la investigación

El estudio se realiza en colegios particulares con la finalidad de conocer el uso de las estrategias de metacompreensión lectora y son 131 estudiantes de 6to grado de primaria de la zona norte del país quienes dan relevancia a la data obtenida en la presente investigación. La proveniencia de estos fue en un 94.7% de la ciudad de Piura y un 5.3% de Chiclayo. Se pueden apreciar estos resultados en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Ciudades donde se aplicó el instrumento*

Ciudad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Chiclayo	7	5,3	5,3	5,3
Piura	124	94,7	94,7	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

### 4.2 Análisis y discusión de los resultados

La presentación de los resultados se expondrá por dimensión, subdimensiones e indicadores.

#### 4.2.1 *Uso de las estrategias de metacompreensión lectora*

En la Tabla 5 y Figura 4 se reflejan el uso de las estrategias de metacompreensión lectora de la población objeto de estudio, antes, durante y después de la lectura.

**Tabla 5**

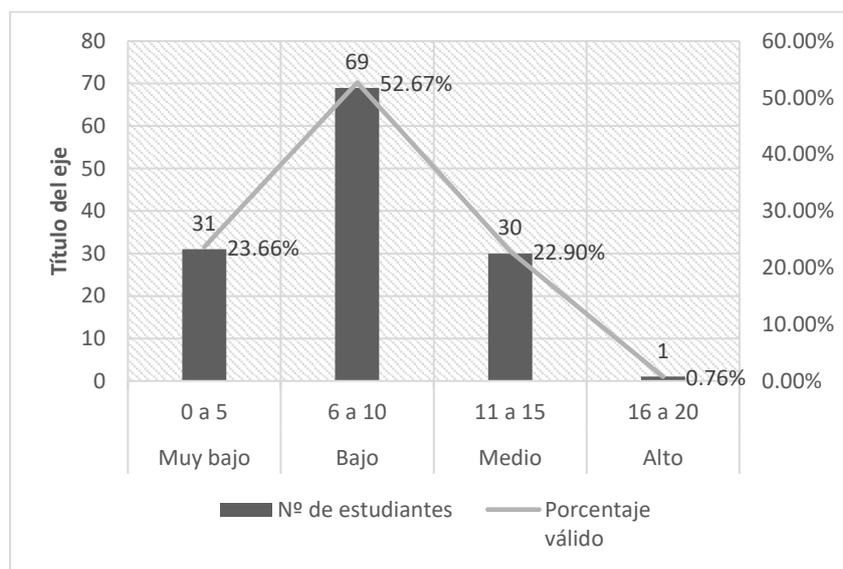
*Nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora*

Nivel	Nota obtenida	Nº de estudiantes	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0 a 5	31	23,66%	23,66%
Bajo	6 a 10	69	52,67%	76,34%
Medio	11 a 15	30	22,90%	99,24%
Alto	16 a 20	1	0,76%	100,00%
Total		131	100,00%	

Nota: Elaboración propia.

**Figura 4**

Porcentajes obtenidos según el nivel de uso de estrategias de metacompreñión



Nota: Elaboración propia.

**Tabla 6**

Nivel de uso de estrategias de metacompreñión por sexo

Nivel	Niña	Niño	Porcentaje Niña	Porcentaje Niño
Muy bajo	18	13	26,47%	20,63%
Bajo	36	33	52,94%	52,38%
Medio	14	16	20,59%	25,40%
Alto	0	1	0,00%	1,59%
Total	68	63	100,00%	100,00%

Nota: Elaboración propia.

Después de utilizado el instrumento: “Inventario de estrategias de metacompreñión lectora” (IEML), aplicado a 131 alumnos de 6to. de primaria de colegios particulares de la zona norte de nuestro país: Piura y Chiclayo, demostrando relevancia en la investigación; se observa que el 52,67% de los alumnos se encuentran en el nivel bajo, en cuanto a la utilización de estrategias de metacompreñión lectora. Esto denota la deficiente comprensión lectora de los discentes, así como el pronto olvido de los aprendizajes en las distintas áreas curriculares. Por otro lado, sólo el 0,76%; se ubica en el nivel alto del uso de las mencionadas estrategias. Pues, sólo un estudiante obtuvo puntuación entre 16 - 20.

De acuerdo con la conclusión a la que arriba, Wong (2011) es incipiente el desarrollo de las mencionadas estrategias en la población investigada. Asimismo, de acuerdo con Míguez (2021) la

caracterización internacional de la problemática educativa es referente al desconocimiento del uso de estrategias de metacompreensión lectora. Sin embargo, opuestamente a la conclusión de Paz (2019), se analiza que un alto porcentaje tanto en las niñas (52,94%); como en los niños (52,38%) se encuentran en el nivel bajo sobre el uso de estrategias de metacompreensión.

#### **4.2.2 *Uso de las estrategias de metacompreensión lectora antes de la lectura***

Para obtener el nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora antes de la lectura, se analizaron las respuestas de las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 del instrumento aplicado (Apéndice F).

Los datos expuestos en la Tabla 7 son el resultado de los tres indicadores que se encuentran dentro de la subdimensión “Antes de la lectura”. Estos indicadores se presentarán por separado en las Tablas 8, 9 y 10.



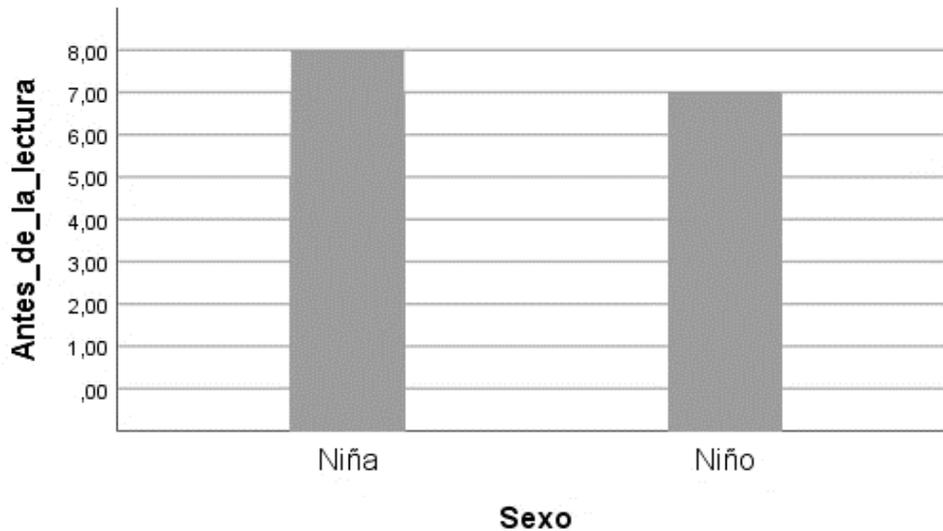
**Tabla 7***Nivel de uso de estrategias de metacomprensión, por sexo, antes de la lectura*

	Puntaje		Sexo		Total
			Niña	Niño	
Antes de la lectura	,00	Recuento	1 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	1
		% del total	0,8%	0,0%	0,8%
	1,00	Recuento	10 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	15
		% del total	7,6%	3,8%	11,5%
	2,00	Recuento	9 <sub>a</sub>	14 <sub>a</sub>	23
		% del total	6,9%	10,7%	17,6%
	3,00	Recuento	11 <sub>a</sub>	11 <sub>a</sub>	22
		% del total	8,4%	8,4%	16,8%
	4,00	Recuento	14 <sub>a</sub>	14 <sub>a</sub>	28
		% del total	10,7%	10,7%	21,4%
	5,00	Recuento	16 <sub>a</sub>	8 <sub>a</sub>	24
		% del total	12,2%	6,1%	18,3%
	6,00	Recuento	3 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	10
		% del total	2,3%	5,3%	7,6%
	7,00	Recuento	3 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>	7
		% del total	2,3%	3,1%	5,3%
	8,00	Recuento	1 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	1
		% del total	0,8%	0,0%	0,8%
Total	Recuento	68	63	131	
	% del total	51,9%	48,1%	100,0%	

Nota: Elaboración propia.

Figura 5

*Uso de estrategias de metacompreensión lectora antes de la lectura por sexo*



Nota: Elaboración propia.

Sobre el uso de estrategias de metacompreensión lectora, en la mencionada subdimensión, los puntajes del 0 – 8; corresponden a los aciertos en las respuestas de los alumnos. Se observa que el porcentaje más alto: 21,4%, pertenece a 4 contestaciones correctas y el anterior a este: 18,3%, equivale a 5 aciertos. Por otro lado, en oposición, sólo una alumna obtuvo el puntaje total: 8 respuestas óptimas y otra estudiante 0. Asimismo, el 7,6% poseen 6 aciertos y el 5,3% obtienen 7 contestaciones correctas. Finalmente, de manera comparativa en esta población, se visualiza Figura 5) que las niñas logran mayor cantidad de aciertos que los niños.

Pues, en esta primera subdimensión: “Antes de la lectura”, cuyos indicadores correspondientes son: “conocimientos previos, predicción de ideas y razón de la lectura” (Tabla 7) se visualizan datos contrariamente a la conclusión expresada por Paz (2019), quien afirma que los estudiantes utilizan con mayor incidencia las estrategias de planificación metacompreensiva. Precisa expresar que es significativo y primordial ubicar al estudiante antes de leer el texto donde se desarrollan: la motivación, los objetivos, la activación de los conocimientos previos y las predicciones sobre el texto.

En cuanto al indicador: “conocimientos previos antes de la lectura” (Tabla 8), el porcentaje más alto: 35,9%; obtienen puntaje 0 (0 aciertos), mientras que el porcentaje más bajo: 29,8% poseen puntaje 2 (2 aciertos); denotando la falta de recuerdo de sus conocimientos previos.

**Tabla 8***Indicador - Conocimientos previos antes de la lectura*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	47	35,9	35,9	35,9
1,00	45	34,4	34,4	70,2
2,00	39	29,8	29,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 9, correspondiente al indicador: “Predicción de ideas antes de la lectura”, se contempla que de tres ítems formulados el más alto porcentaje: 43,5% de los alumnos, logran 2 aciertos en las respuestas del inventario, mientras que el más bajo porcentaje: 6,1% de los estudiantes, obtienen 0 aciertos. Asimismo, el porcentaje acumulado: 78,6% se sitúa por debajo de los 2 aciertos. Estos resultados nos indican que los alumnos, generalmente, al observar los títulos, subtítulos, imágenes y/o figuras del texto que leerán se dan una idea sobre el contenido del mismo.

**Tabla 9***Indicador - Predicción de ideas antes de la lectura*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	8	6,1	6,1	6,1
1,00	38	29,0	29,0	35,1
2,00	57	43,5	43,5	78,6
3,00	28	21,4	21,4	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 10, perteneciente al indicador: “Razón de la lectura” se visualiza que de 3 ítems (6; 7 y 8) elaborados, los estudiantes, obtienen 0 aciertos en el más alto porcentaje: 41,2%; 1 respuesta correcta: 32,1%; 2 contestaciones óptimas: 22,9% y logran 3 aciertos que constituye el nivel más alto: 3,8%. Estas respuestas denotan la falta de formulación de preguntas antes de que los discentes empiecen a leer: por qué leerá y para qué le servirá la información, cuál es la razón de la lectura; así como interrogantes que les gustaría fuesen contestadas a medida que leen el texto.

**Tabla 10***Indicador - Razón de la lectura*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	54	41,2	41,2	41,2
1,00	42	32,1	32,1	73,3
2,00	30	22,9	22,9	96,2
3,00	5	3,8	3,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

**4.2.3 Uso de las estrategias de metacompreensión lectora durante la lectura**

Los datos expuestos en la Tabla 11, son el resultado de tres indicadores pertenecientes a la subdimensión “Durante la lectura”. Estos indicadores se presentarán por separado en las Tablas 12; 13 y 14.

**Tabla 11***Nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora, por sexo, durante la lectura*

Puntaje		Sexo		Total
		Niña	Niño	
,00	Recuento	3 <sub>a</sub>	1 <sub>a</sub>	4
	% del total	2,3%	0,8%	3,1%
1,00	Recuento	10 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	17
	% del total	7,6%	5,3%	13,0%
2,00	Recuento	18 <sub>a</sub>	13 <sub>a</sub>	31
	% del total	13,7%	9,9%	23,7%
3,00	Recuento	18 <sub>a</sub>	17 <sub>a</sub>	35
	% del total	13,7%	13,0%	26,7%
4,00	Recuento	12 <sub>a</sub>	9 <sub>a</sub>	21
	% del total	9,2%	6,9%	16,0%
5,00	Recuento	5 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	12
	% del total	3,8%	5,3%	9,2%
6,00	Recuento	1 <sub>a</sub>	9 <sub>b</sub>	10
	% del total	0,8%	6,9%	7,6%
7,00	Recuento	1 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>	1
	% del total	0,8%	0,0%	0,8%
Total	Recuento	68	63	131
	% del total	51,9%	48,1%	100,0%

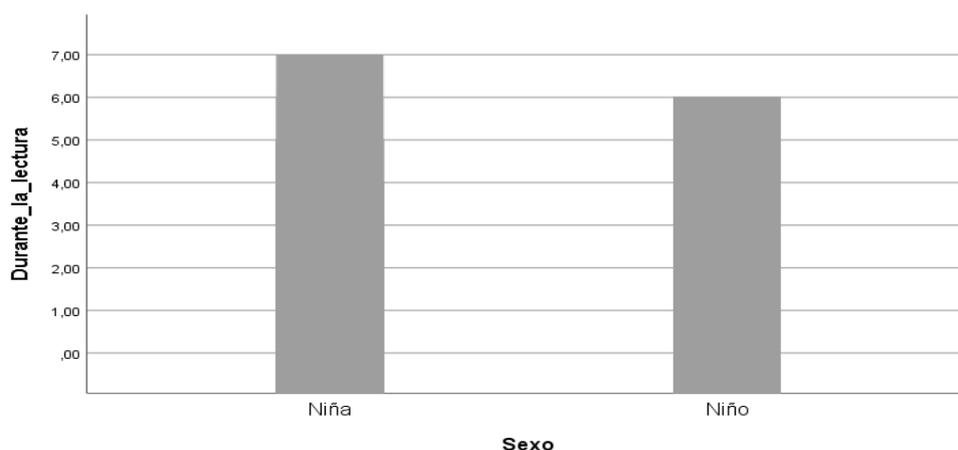
Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Sexo categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Nota: Elaboración propia.

En la mencionada subdimensión los ítems que corresponden son: 9; 10; 11; 12; 13, 14; 15 y 16; siendo los aciertos del 0-7. El porcentaje más alto (26,7%) de la población de los estudiantes obtiene 3 aciertos, mientras que el más bajo (3,1%) 0 aciertos. Asimismo, el 23,7% cuenta con 2 aciertos y el 16% poseen 4 aciertos. De acuerdo con el grupo experimental de Alcalá (2012), estos resultados indican que los estudiantes tienen dificultad para seguir la propia comprensión, formularse interrogantes y corroborar sus ideas. En desacuerdo con Paz (2019), los discentes desconocen el uso de estrategias metacomprendivas usadas durante la lectura (supervisión); puesto que el 26,7% lograron sólo 3 aciertos y 0% de alumnos lograron el total de respuestas correctas (8).

**Figura 6**

*Uso de estrategias de metacompreñión lectora durante la lectura, por sexo*



Nota: Elaboración propia.

La Tabla 12 corresponde al indicador “seguimiento de la propia comprensión”. En este se observa que, de 4 ítems, el 85,5%, en el porcentaje acumulado, califican por debajo de los 2 aciertos. El 17,6% del porcentaje acumulado tiene 0 respuestas correctas. Cabe denotar el desconocimiento de los discentes sobre las estrategias de metacompreñión lectora usadas durante la lectura: leer el material rápidamente de manera que puedan averiguar todo el contenido, escoger la parte más importante del texto para volverla a leer, captar el sentido del texto probando repetirlo con sus propias palabras, entre otras.

**Tabla 12***Indicador – Seguimiento de la propia comprensión*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0,00	23	17,6	17,6	17,6
1,00	52	39,7	39,7	57,3
2,00	37	28,2	28,2	85,5
3,00	11	8,4	8,4	93,9
4,00	8	6,1	6,1	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

La Tabla 13 pertenece al indicador “Formulación de interrogantes”. Se observa que el 48,9% obtiene 0 aciertos, el 40,5% califica con 1 acierto y el 10,7% obtiene puntaje 2. Los alumnos desconocen el uso de las estrategias sobre responder las interrogantes que pudieran formularse al comienzo de la lectura, así como autopreguntas.

**Tabla 13***Indicador – Formulación de interrogantes*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0,00	64	48,9	48,9	48,9
1,00	53	40,5	40,5	89,3
2,00	14	10,7	10,7	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

La Tabla 14 corresponde al indicador “Corroboración de ideas”. En este cuadro se observa que el 64,9% de estudiantes de la población investigada poseen 1 acierto, el 20,6% obtienen 0 aciertos y el 14,5% tienen puntaje 2. Se denota la escasez de seguir pensando en las ideas que ya conocían los alumnos para corroborar que se siguen tratando en el texto y estar seguros de la comprensión del mismo.

**Tabla 14***Indicador – Corroboración de ideas*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	27	20,6	20,6	20,6
1,00	85	64,9	64,9	85,5
2,00	19	14,5	14,5	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

**4.2.4 Uso de las estrategias de metacompreensión lectora después de la lectura**

La Tabla 15 corresponde a la subdimensión “Después de la lectura”. Los ítems pertenecientes son 17; 18; 19 y 20. Se observa que el 32,8% de alumnos obtienen 1 acierto, mientras que el 1,5% el total de aciertos (4).

**Tabla 15***Nivel de uso de estrategias de metacompreensión lectora, por sexo, después de la lectura*

	Puntaje		Sexo		Total
			Niña	Niño	
Después de la lectura	0,00	Recuento	21 <sub>a</sub>	9 <sub>b</sub>	30
		% del total	16,0%	6,9%	22,9%
	1,00	Recuento	18 <sub>a</sub>	25 <sub>a</sub>	43
		% del total	13,7%	19,1%	32,8%
	2,00	Recuento	20 <sub>a</sub>	17 <sub>a</sub>	37
		% del total	15,3%	13,0%	28,2%
	3,00	Recuento	9 <sub>a</sub>	10 <sub>a</sub>	19
		% del total	6,9%	7,6%	14,5%
	4,00	Recuento	0 <sub>a</sub>	2 <sub>a</sub>	2
		% del total	0,0%	1,5%	1,5%
	Total	Recuento	68	63	131
		% del total	51,9%	48,1%	100,0%

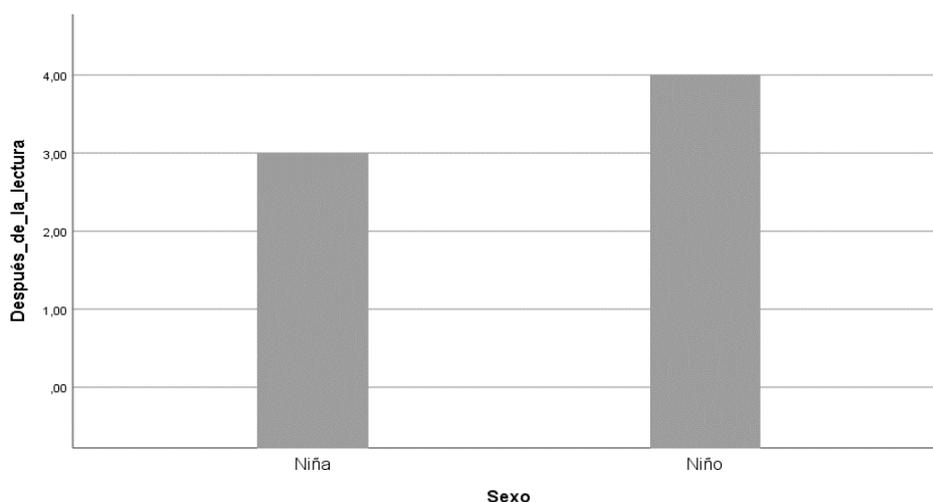
Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Sexo categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Nota: Elaboración propia

En la Figura 7 se reconoce que los niños logran mayor cantidad de aciertos que las niñas, en el uso de estrategias de metacompreensión lectora después de la lectura.

**Figura 7**

*Uso de estrategias de metacompreñión lectora después de la lectura, por sexo*



Nota: Elaboración propia.

La Tabla 16, corresponde al indicador “Cumplimiento del propósito”. Se observa que los discentes obtienen de dos ítems evaluados por debajo de un acierto, equivalente al 80,2% del porcentaje acumulado. Se denota la falta de corroboración en el propósito de la lectura, en el por qué y para qué leen los estudiantes.

**Tabla 16**

*Indicador – Cumplimiento del propósito*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	50	38,2	38,2	38,2
1,00	55	42,0	42,0	80,2
2,00	26	19,8	19,8	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

La Tabla 17 corresponde al indicador “Evaluación del texto”.

En él se observa que el porcentaje más alto (48,9%) obtiene 0 aciertos, denota que a los estudiantes les falta practicar una examinación de los principales puntos expuestos en el texto para darse cuenta de su comprensión. El 45% de los estudiantes resultan con 1 acierto y sólo el 6,1% tienen 2 aciertos.

**Tabla 17***Indicador – Evaluación del texto*

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	64	48,9	48,9	48,9
1,00	59	45,0	45,0	93,9
2,00	8	6,1	6,1	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia



## Capítulo 5. Propuesta de guía didáctica

### 5.1 Análisis previo: Encuestas

Teniendo presente los resultados de la encuesta del inventario de estrategias de metacompreensión lectora (IEML), aplicada a 131 estudiantes de tres colegios particulares: dos de Piura y uno de Chiclayo, se observó y estudió a lo largo de la investigación la necesidad de aplicar una guía didáctica de estrategias de metacompreensión lectora que permita ayudar a los profesores y a los alumnos de una manera asertiva y consciente en el adecuado proceso de comprensión lectora.

### 5.2 Objetivos

#### 5.2.1 *Objetivo general*

Mejorar la capacidad de comprensión de diferentes tipos de textos, aplicando estrategias metacognitivas para estudiantes de sexto grado de Educación Básica Regular.

#### 5.2.2 *Objetivos específicos*

- Practicar las estrategias de metacompreensión lectora (en alumnos de sexto grado de primaria, de Educación Básica Regular): antes, durante y después de la lectura
- Usar las estrategias personalizadas de metacompreensión lectora, en alumnos de sexto grado de primaria de Educación Básica Regular, al leer distintos tipos de textos.

### 5.3 Justificación de la propuesta

Tener pautas, lineamientos o técnicas a seguir siempre han sido de gran utilidad; pues resultan orientativas. Estos cobran mayor relevancia en el lenguaje, concretamente en el proceso cognitivo de la lectura. Debido a la complejidad del acto lector, en el siglo XXI, es que nace la propuesta de la guía con miras a encaminar el procesamiento de las informaciones que son de distintos tipos y se presentan en formatos y soportes diversos. De este modo, la guía contiene pautas claras, concretas y específicas para cada fase del proceso lector. Esto con la finalidad de facilitar su interpretación y aplicación por parte de los docentes, a quienes subsidiariamente los progenitores encargan a sus hijos la labor loable de educarlos. Asimismo, podrá ser usada intencionalmente por los padres de familia: primeros y principales educadores de sus hijos.

Desde la perspectiva metodológica se presenta una propuesta estructurada, resultado de una revisión sistemática de la literatura científica y del diagnóstico sobre el uso de las estrategias de metacompreensión lectora en una muestra de alumnos de sexto grado de educación primaria de tres escuelas particulares: dos de Piura y una de Chiclayo.

Para la elaboración de la guía se consideran tres apartados: el primero orienta al docente en la preparación de su sesión de aprendizaje sobre los momentos de la metacompreensión, realizando las actividades pertinentes en cada una de las fases; en el segundo se relaciona los momentos de la lectura con las estrategias de la metacompreensión lectora, guiando al profesor a través de diferentes conjuntos de actividades para la aplicación de cada una de las estrategias; finalmente, se incluyen

cuatro instrumentos de evaluación dirigidos al estudiante, a fin de averiguar si hace uso adecuado de las estrategias propuestas en la presente guía.

El primer instrumento es un Cuestionario de autoconocimiento metacomprendivo, que consta de 12 ítems y tiene una escala de valoración de 5 puntos (Nunca, 1 pts.; Casi nunca, 2 pts.; A veces, 3 pts.; Casi siempre, 4 pts.; Siempre, 5 pts.). El segundo es un cuestionario de autoevaluación de las técnicas de estudio personales, de 13 ítems y la misma escala de valoración de 5 puntos del anterior instrumento. Y el tercer instrumento es un conjunto de preguntas orientativas para el uso de estrategias metacognitivas lectoras, el cual comprende un total de 11 ítems. El último cuestionario busca que cada alumno pueda conocer y aprender a autorregular las estrategias utilizadas, según el progreso de la lectura; es decir pensar sobre su propio pensamiento. Con ello se promueve la autonomía en sus estrategias usadas en la lectura y en el aprendizaje: aprender a aprender. Por lo expresado, “se considera importante la intervención del adulto para la mediación del aprendizaje, pues, es él quien regula, corrige, pregunta y anticipa las acciones, a una toma de conciencia y de acción. En este proceso de aprendizaje es necesario que el adulto o las personas encargadas de educar a los niños y jóvenes dispongan de estrategias de aprendizaje como soporte para generar nuevas formas de enseñar y aprender” (Jaramillo y Simbaña, 2014).

Cabe mencionar a los distintos autores estudiados y en los que se fundamenta esta tesis. Pues, ellos aportaron para el diseño de la presente guía, tales como Jhon Flavell, Isabel Solé, Juana Pinzás, Lisette Poggioli, Lilian Jaramillo, Verónica Simbaña, Fanny Wong, Wilson y Conyers, Viramontes, Berrocal y Ramírez, Frade, Jaramillo y Simbaña, MINEDUC de Guatemala, entre otros.

#### **5.4 Propuesta o elaboración de la guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora**

##### **5.4.1 Estructura de la guía**

**5.4.1.1. Momentos de la metacomprensión lectora.** La actividad docente no empieza en el aula, sino que se gesta con anterioridad a esta. Por lo mencionado, es necesario que el profesorado sea consciente de qué momentos posee la metacomprensión lectora a fin de planificar su actividad o actuación didáctica y de clarificar los propósitos en función al aprendizaje de los estudiantes.

La Tabla 18, contiene los momentos de la metacomprensión lectora. Estos deben ser conocidos y planificados por el profesor para ser correctamente usados con los alumnos en las sesiones de aprendizaje.

**Tabla 18***Momentos de la metacomprensión lectora*

Momentos de la metacomprensión	Definición	Guía de la actividad docente
Planeación del proceso lector	La planeación del proceso lector comprende una revisión cuidadosa del material de lectura, además de una relectura y exploración de los textos presentados. Berrocal & Ramírez (2019), señalan que la planeación incluye la capacidad de localizar los objetivos específicos y los recursos de la lectura antes de iniciar el proceso de aprendizaje.	El docente debe orientar al estudiante a identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos de la lectura.</li> <li>- Recursos de la lectura.</li> <li>- Características de forma y fondo de la lectura.</li> </ul>
Monitoreo del proceso lector	De acuerdo Jaramillo & Simbaña (2014) el monitoreo refiere a la capacidad de comprender y modelar el proceso lector según los requerimientos de la lectura. Asimismo, de autoevaluar constantemente el abordaje de la lectura, a fin de mejorar la experiencia de aprendizaje.	El docente debe guiar al estudiante a autoevaluar su proceso lector en base a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estrategias de análisis utiliza durante el proceso lector?</li> <li>- ¿Qué tan efectivas son estas estrategias?</li> <li>- ¿Cuánto percibe que está aprendiendo?</li> <li>- ¿Qué técnicas emplea durante el proceso de lectura?</li> <li>- ¿Qué tan efectivas son dichas técnicas?</li> </ul>
Evaluación del proceso lector	La evaluación contrasta los resultados logrados con los objetivos planteados previamente. Según Jaramillo & Simbaña (2014) “esta habilidad implica tanto la valoración de los resultados de	El docente orienta la evaluación del proceso lector del estudiante en base a:

Momentos de la metacomprensión	Definición	Guía de la actividad docente
	las estrategias utilizadas en términos de su eficacia, como la valoración de las actividades mentales que se llevan a cabo”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estrategias fueron útiles para el proceso lector?</li> <li>- ¿Qué técnicas fueron beneficiosas ante el análisis de las lecturas presentadas?</li> <li>- ¿Qué logros alcanzó?</li> </ul>
Conciencia sobre el proceso lector	Es el reconocimiento que tiene el estudiante sobre sus capacidades y habilidades, lo cual condicionará el proceso de aprendizaje. Implica la identificación previa de dificultades y desafíos en el proceso lector.	<p>El docente debe cuestionar al estudiante sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué dificultades tuviste antes, durante y después de la lectura?</li> <li>- ¿Cómo superaste dichas dificultades?</li> <li>- ¿Por qué crees que no superaste ciertos obstáculos?</li> <li>- ¿Qué consideras que necesitas reforzar para mejorar el nivel de logro del aprendizaje?</li> </ul>

Nota: Adaptado de Berrocal y Ramírez (2019).

### 5.4.1.2 Estrategias de metacomprensión lectora.

En la Tabla 19, se relacionan los momentos de la lectura, las estrategias de metacomprensión lectora, las definiciones de éstas y cómo aplicarlas en las sesiones de aprendizaje; que el docente deberá laborar con antelación para ayudar intencionalmente en el perfeccionamiento de las facultades específicamente humanas: inteligencia y voluntad (de cada uno de sus alumnos).

**Tabla 19**

*Estrategias de metacomprensión lectora*

Momentos de la lectura	Estrategias de la metacomprensión lectora	Definición	Estructura de aplicación
<b>Antes</b>	Motivación intrínseca y pensamiento optimista	Wilson y Conyers (2016) señalan que el optimismo es una posición ante el aprendizaje que facilita la adquisición de conocimientos. Asimismo, genera un clima adecuado para afrontar situaciones de estrés y conflicto, las cuales son muy recurrentes en la vida académica.	El docente pide que los estudiantes expongan sus expectativas y pensamientos positivos sobre la lectura que se les presentará.
	Focalizar la atención selectiva	Para Wilson y Conyers (2016) la focalización de la atención selectiva, es decir ser consciente a qué estímulos prestar suma atención, es una de las estrategias más eficientes para promover los aprendizajes. Esta requiere de un alto nivel de interacción entre docente y alumnos, a fin de estimular la curiosidad, la relevancia e importancia de	El docente presenta datos curiosos de los textos a emplear en la sesión de aprendizaje. Asimismo, resume la importancia de estos para generar un vínculo de interés en el estudiante. La forma de enseñanza en esta estrategia es variada en cuanto a formatos de presentación del material y recursos de aprendizaje.

Momentos de la lectura	Estrategias de la metacomprensión lectora	Definición	Estructura de aplicación
	Ideas previas	<p>la clase, así como la dinámica de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Las ideas previas de toda persona son adquiridas en diversos contextos, ya sean culturales, sociales, familiares, políticos etc. Se reconocen como aquellos conceptos que traen los estudiantes antes de adquirir un conocimiento formal, entendido este último como el conocimiento que abarca el talento y comprensión de los conceptos científicos (Viramontes et al., 2016). Según Solé (1998) esta estrategia permite atribuirle sentido y significado al texto para poder interpretarlo y darle la oportunidad a los estudiantes de expresar sus puntos de vista sobre el tema que se va a tratar. Según Berrocal &amp; Ramírez (2019) las predicciones</p>	<p>El estudiante responde a las interrogantes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué crees que es importante el tema?</li> <li>- ¿Qué características conoces sobre el tema?</li> <li>- ¿Qué recuerdas sobre el tema presentado?</li> <li>- ¿Crees que es importante estudiar este tema?</li> </ul>
	Predicciones sobre los textos	<p>tienen un enorme potencial metacognitivo, porque permiten deducir el contenido del texto y proponer un contexto. Las mencionadas estrategias implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto o</p>	<p>El alumno responde preguntas predictivas relacionadas con el texto. El docente debe ajustar las siguientes preguntas a los textos que se empleen en la actividad docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir del título, ¿de qué crees que se trata el texto?</li> </ul>

Momentos de la lectura	Estrategias de la metacompreensión lectora	Definición	Estructura de aplicación
		el conocimiento sobre la organización estructural del texto).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál crees que es el objetivo o propósito de la lectura?</li> <li>- ¿Cómo crees que se desarrollarán las ideas o la historia del texto?</li> <li>- ¿Qué hechos o ideas importantes ocurrirán en el texto?</li> </ul>
<b>Durante</b>	Lectura del texto	La lectura oral y silenciosa promueven la comprensión lectora. Pues, a través de un uso adecuado de estas estrategias se pueden construir mejores capacidades lectoras (Frade, 2009).	<p>El docente indica a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa las imágenes del texto que leerás a continuación.</li> <li>- Realiza correctamente la prelectura en forma oral. Este ejercicio será de manera ordenada, puede ser individual o por grupos de 2 a 4 integrantes.</li> <li>- Lee silenciosamente comprendiendo el texto.</li> <li>- Intenta autopreguntarte sobre el contenido que estás leyendo.</li> </ul>
	Organizadores gráficos y resumen	Sandoval (2015) afirma que mientras el estudiante sea más consciente de la forma en que se organiza un texto, este va a impactar de manera positiva en las	El docente de forma gráfica, plasma sus ideas principales y algunas ideas secundarias pertinentes, de acuerdo a su comprensión lectora. Asimismo, los estudiantes deben

Momentos de la lectura	Estrategias de la metacompreensión lectora	Definición	Estructura de aplicación
	Contextualización de palabras	<p>habilidades de comprensión lectora, esto se debe a que la representación visual permite observar de manera holística las partes claves del texto y sus relaciones entre ellas.</p> <p>Solé (1998) expresa que “resumir es el mecanismo necesario para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios” (p. 126). En este caso se refiere a la manera particular de sacar lo más importante del texto y diferenciarlo de las otras ideas que no tienen tanta significatividad.</p> <p>Sobre esta estrategia, Wilson y Conyers (2016) refieren que se basa en deducir el significado de una palabra a partir del contexto. Asimismo, que diferencien entre las acepciones de una palabra en diversos contextos.</p>	<p>exponer los elementos, escenarios, características, finalidades, objetivos o propósitos del texto, según el tipo de texto que se le presenta. De esta manera podrán elaborar un resumen del texto leído.</p> <p>El estudiante identifica las palabras de su interés y las define según el contexto de la lectura.</p>
<b>Después</b>	Autoevaluación	Según Wilson y Conyers (2016) esta estrategia se basa en los momentos de monitoreo y evaluación, en los que el estudiante debe cuestionarse si aprende y	<p>El estudiante se cuestiona qué aprende y cómo aprende.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tan bien estoy comprendiendo el texto?</li> <li>- ¿Cómo podría mejorar mi comprensión?</li> </ul>

Momentos de la lectura	Estrategias de la metacompreensión lectora	Definición	Estructura de aplicación
		<p>cómo lo está logrando. La ejecución de la autoevaluación se basa en responder cuestiones simples sobre el proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué cosas debo hacer para optimizar mis capacidades y habilidades de aprendizaje?</li> <li>- ¿Cómo se relacionan estos aprendizajes con los conocimientos que ya poseo?</li> </ul> <p>¿Qué estrategia enseñada por el profesor siento que me ha servido más?</p>
	Casos prácticos	<p>En palabras de Wilson y Conyers (2016), comprende la identificación de casos específicos en los que el estudiante puede emplear la información del texto leído. Estos casos o actividades sirven como refuerzos de aprendizaje, ya que dotan de utilidad al conocimiento adquirido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes y estudiantes reconocen posibles escenarios en los que pueden utilizar la información y conocimientos de los textos leídos.</li> </ul>

Nota: Adaptado de Berrocal y Ramírez (2019).

### 5.4.2 Instrumentos de evaluación de la guía didáctica (dirigidos al estudiante)

**5.4.2.1 Cuestionario de autoconocimiento metacomprendivo.** Con la finalidad de que el estudiante se autoconozca académicamente y reflexione es importante que lea y resuelva conscientemente el mencionado cuestionario; el cual está dividido en dos partes: la primera, corresponde a un autoconocimiento de la lectura y la segunda se refiere a las técnicas de estudio utilizadas por el alumno.

#### A. Cuestionario sobre el autoconocimiento de la lectura

Al responder el siguiente cuestionario, el discente será consciente de un autoconocimiento sobre su propio desarrollo lector.

Precisa que el docente exprese al estudiante lo siguiente: es importante que conozcas tú mismo cómo, por qué y para qué lees. También, cuáles son las acciones para seguir aprendiendo.

El profesor indica al alumno: marca con un aspa, en el paréntesis (x), la alternativa que elijas. A continuación, en la Tabla 20, se muestra cada una de las preguntas que responderá el discente.

**Tabla 20**

*Cuestionario sobre el autoconocimiento de la lectura*

N°	Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Escojo diferentes textos y/o libros para leer?					
2	Cuando empiezo a leer, ¿pienso en los motivos por los cuales leo?					
3	¿Leo correctamente las palabras?					
4	Cuando leo, ¿conozco el significado de las palabras?					
5	Al leer, ¿entiendo los textos adecuadamente?					
6	¿Relaciono el título de la lectura con lo que conozco acerca del tema?					
7	¿Formulo preguntas acerca de lo que estoy leyendo?					
8	¿Respondo la o las preguntas autoformuladas?					
9	¿Identifico las ideas principales en las lecturas?					

10	¿Averiguo sobre un mismo tema en distintos libros, revistas o en otros textos?					
11	¿Dialogo con otros sobre la lectura que realicé?					
12	Al terminar la lectura, ¿obtengo conclusiones y/o deducciones?					

Nota: Elaboración propia.

Si el logro del discente es destacado y/o logrado, se le expresa ¡sigue adelante! Sin embargo, si las respuestas del discente evidencian su nivel de logro en proceso o inicio; tendría que reforzar, pensando cómo mejorar cada uno de los aspectos en los cuales presenta carencias. Al respecto, se le menciona: ¡tú puedes mejorar!

**Tabla 21**

*Baremo del cuestionario sobre el autoconocimiento de la lectura*

Baremo	Puntaje alcanzado	Definición
En inicio	12 a 24 pts.	Casi nunca o nunca el estudiante ejerce un proceso de autoevaluación de la lectura.
En proceso	25 a 36 pts.	A veces el estudiante ejerce un proceso de autoevaluación de la lectura.
Logrado	37 a 48 pts.	Casi siempre el estudiante ejerce un proceso de autoevaluación de la lectura.
Destacado	49 a 60 pts.	Siempre el estudiante ejerce un proceso de autoevaluación de la lectura.

Nota: Elaboración propia.

### B. Cuestionario de autoevaluación de las técnicas de estudio personales.

En la Tabla 22, se muestran las preguntas que deberán responder los discentes para tomar conciencia de las técnicas de estudio que usan.

**Tabla 22**

*Cuestionario de autoevaluación de las técnicas de estudio personales.*

Autoevaluación de las técnicas de estudio personales	
Indicación: Estudiante, subraya la respuesta correcta de cada ítem.	
Preguntas	Alternativas
1. Si tendrías que ayudar a un estudiante en su lectura, ¿qué le recomendarías?	a. Que lea comics.
	b. Que cuando se canse ya no lea.
	c. Que lea diariamente.
2. ¿Qué uso para comprender mejor un texto?	a. Subrayo todo el texto.
	b. Elaboro organizadores gráficos
	c. Explico lo que me gusta.
3. Al leer oralmente:	a. Leo velozmente sin respetar los signos de puntuación.
	b. Leo con buena entonación y respetando los signos de puntuación.
	c. Leo lentamente para comprender mejor
4. En cuanto a la lectura silenciosa:	a. Muevo los labios al leer.
	b. Muevo la cabeza cuando leo.
	c. Leo ubicando mi visión en la parte superior de las palabras del texto.
5. Cuando no entiendo el significado de una palabra:	a. Dejo de leer.
	b. Trato de entenderla de acuerdo al contexto.
	c. Busco el significado en el diccionario.
6. ¿Cómo realizo un trabajo de investigación?	a. Copio todo de otros trabajos.
	b. Leo de diferentes libros y después redacto.
	c. Redacto sólo lo que yo sé.
7. Cuando me preparo para una evaluación:	a. Estudio el mismo día para recordar los conocimientos.
	b. Estudio con días de anticipación.
	c. No estudio.
8. Cuando resuelvo un examen:	a. Leo todas las preguntas.
	b. Empiezo a responder al azar.
	c. Inicio por la pregunta que más sé.
9. Antes de entregar el examen resuelto:	a. Siempre reviso todas las respuestas.
	b. Entrego rápido, sin revisar.
	c. A veces reviso todas las respuestas.
10. Cuando el docente devuelve el examen corregido:	a. Sólo veo la calificación final.
	b. Reviso toda la evaluación.
	c. Sólo me interesa saber los errores.
	a. Prefiero que sea iluminado y con música.

11.	En cuanto al ambiente de estudio:	b. Debe ser aireado, iluminado y sin distractores.
		c. Elijo un sitio cómodo con diferentes dispositivos.
12.	En cuanto al horario personal de estudio:	a. Organizo mi horario con periodos de estudio, tareas y descanso.
		b. Al salir del colegio descanso, luego estudio y realizo las tareas.
		c. No tengo, porque me agobia.
13.	¿Cuántas horas a la semana dedico al estudio y a realizar las tareas?	a. 9 - 6 horas.
		b. 5 - 3 horas.
		c. 2 - 0 horas.

Nota: Elaboración propia.

En la segunda parte, del “Cuestionario de autoconocimiento metacomprendido”; las respuestas acertadas son: 1c; 2b; 3b; 4c; 5b; 6b; 7b; 8a; 9a; 10b; 11b; 12 a; 13 a.

Ha culminado este cuestionario de autoconocimiento metacomprendido, esencial en el proceso de autoaprendizaje de los discentes. Este les permite remediar aquellas dificultades que puedan haberse dado cuenta al responder el mencionado cuestionario.

Asimismo, cuanto más rápido logre cada alumno su autoconocimiento más pronto podrá solucionar su problemática. Por otro lado, los estudiantes que hayan obtenido mayores aciertos, podrán ayudar a sus otros compañeros; además del docente.

Sobre la apertura de colaboración entre compañeros del aula, el Papa Francisco (2006) manifiesta que la sabiduría engloba armónicamente distintos aspectos, entre los que podemos destacar: conocimiento, amor, contemplación de lo bello; al mismo tiempo que vivir en la verdad. Debemos obrar ayudando a los otros para que todas las personas alcancen un perfeccionamiento en la labor educativa diaria. Así se manifiesta la práctica concreta de la caridad.

### Tabla 23

*Baremo sobre el cuestionario de autoevaluación de técnicas de estudio personales*

Baremo	Puntaje alcanzado	Definición
En inicio	0 a 3 pts.	Casi nunca o nunca el estudiante ejerce una autoevaluación sobre las técnicas de estudio personales.
En proceso	4 a 7 pts.	A veces el estudiante ejerce una autoevaluación sobre las técnicas de estudio personales.
Logrado	8 a 10 pts.	Casi siempre el estudiante ejerce una autoevaluación sobre las técnicas de estudio personales.
Destacado	11 a 13 pts.	Siempre el estudiante ejerce una autoevaluación sobre las técnicas de estudio personales.

Nota: Elaboración propia

**5.4.2.2 Preguntas orientativas para el uso de estrategias metacognitivas lectoras.** Las interrogantes que a continuación se plantean, ayudarán a orientar al alumno en cada una de las fases del proceso lector; siendo decisivo el desarrollo de cada momento para leer aprendiendo. El discente formará su autonomía para la lectura comprensiva: estará alerta a corregir cualquier dificultad y/o error que se le presente, en los distintos textos de lectura a los que se enfrente.

A continuación, la Tabla 18 contiene las preguntas orientativas para el uso de estrategias metacognitivas. En el primer aspecto: **Antes de la lectura**, el profesor orienta a que los alumnos de manera participativa respondan las interrogantes planteadas. En el segundo aspecto: **Durante la lectura**, el docente dirige a los estudiantes a contestar cada una de las interrogantes de manera autónoma, validando la autocomprensión lectora. El tercer aspecto: **Después de la lectura**: corresponde, a que el profesor guíe al alumno en la autoevaluación de su lectura.

**Tabla 24**

*Preguntas para el uso de estrategias metacognitivas en el proceso lector*

<b>Preguntas acciones</b>
<b>Antes de la lectura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Me motivo o espero una motivación de otros antes de leer el texto?</li> </ul>
Expresar la motivación requerida antes de empezar la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué leo este texto?</li> </ul>
Determinar la razón de la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué leo este texto? o ¿qué pretendo lograr al leer este texto?</li> </ul>
Determinar el objetivo de la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Leo el título y observo las imágenes para hacerme una idea del contenido del texto?</li> </ul>
Predecir ideas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo haré para que mi lectura sea estratégica?</li> </ul>
Planificar estratégicamente la efectiva lectura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Recuerdo lo que sé del tema que leeré?</li> </ul>
Recordar los conocimientos previos
<b>Durante la lectura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Observo las imágenes y realizo una primera lectura de manera que pueda averiguar todo su contenido?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Leo atentamente la lectura presentada?</li> </ul>
Seguir la propia comprensión.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Identifico las ideas más importantes en la lectura?</li> </ul>
Identificar los aspectos más importantes en la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué obstáculos estoy encontrando al leer este texto?</li> </ul>
Monitorear las probables dificultades al momento de comprender la lectura, dando la solución oportuna y adecuada.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Formulo preguntas y comprendo lo leído?</li> </ul>
Formular preguntas útiles dirigidas a ser consciente de la comprensión del texto.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Utilizo organizadores gráficos para la mejor comprensión del texto?</li> </ul>

Desarrollar estrategias apropiadas para la comprensión lectora.
<b>Después de la lectura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Leo en voz alta las ideas principales?</li> <li>• ¿Elaboro organizadores gráficos y/o resúmenes, según el tipo de texto que estoy leyendo?</li> </ul>
Aplicación de técnicas de comprensión lectora.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Puedo conectar lo aprendido en la actual lectura con anteriores conocimientos?</li> </ul>
Seguimiento de la propia comprensión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Logré el por qué y el para qué de la lectura realizada?</li> <li>• ¿Respondí las preguntas formuladas siendo consciente de la comprensión del texto?</li> <li>• ¿Vuelvo a preguntarme para comprobar el entendimiento de lo leído?</li> </ul>
Evaluar la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué situación podría poner en práctica lo aprendido en la lectura?</li> </ul>
Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura.

Nota: Adaptado de Redalyc.org

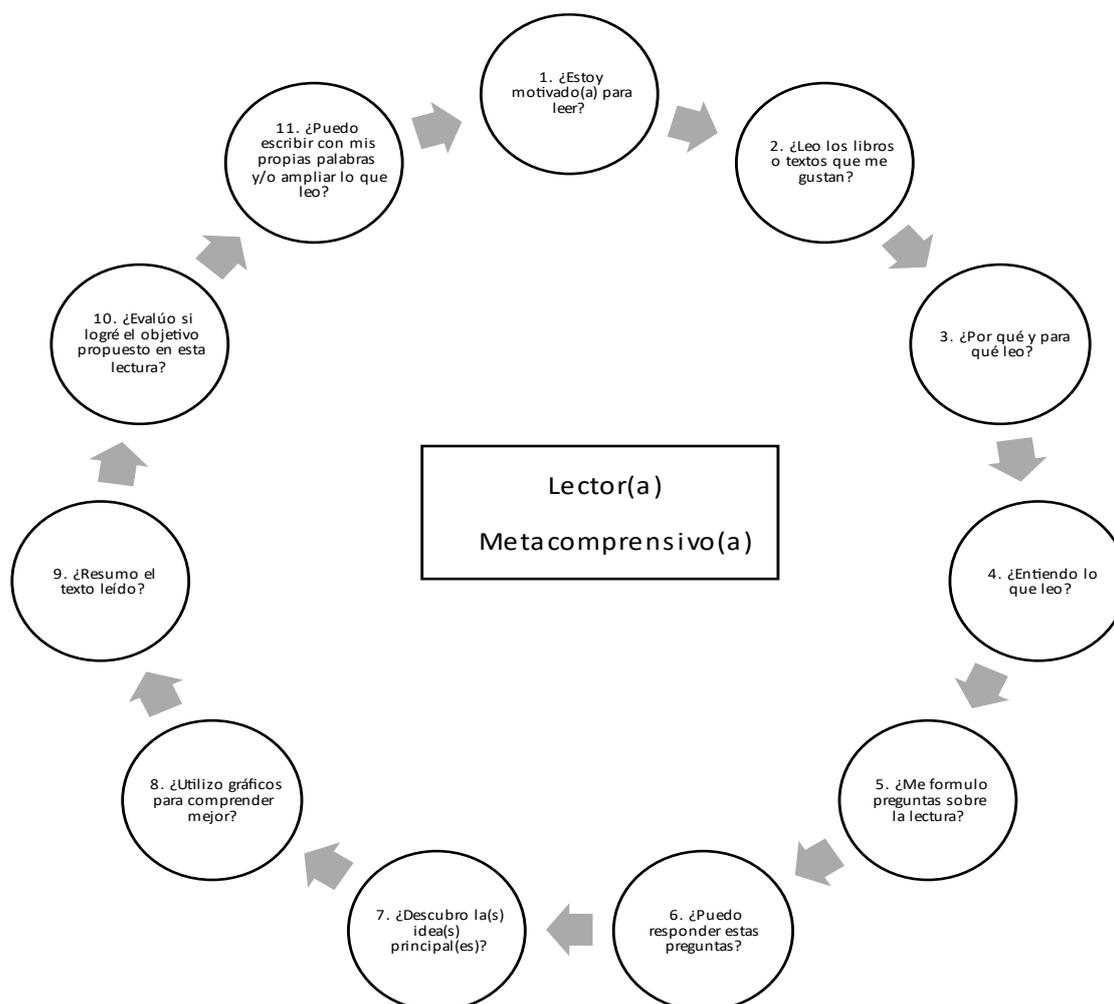
**5.4.2.3 Cuestionario de Lector metacomprendivo.** En la Figura 8, se exponen de manera gráfica las interrogantes que deberán ser respondidas por los lectores metacomprendivos. Estas son resultado de un recuento y sistematización de la literatura científica en torno a la variable de metacompreñión lectora. Se pretende que el discente a través de las respuestas a estas interrogantes sea consciente de pensar sobre su propio conocimiento lector y sea un lector activo: lector metacomprendivo. El estudiante se interroga y responde con veracidad cada una de las preguntas planteadas. De esta manera se forja al alumno autónomo, siendo el discente capaz de enfrentarse por sí solo a las lecturas de diferentes textos.

El cuestionario está elaborado por 11 interrogantes, en cada una de ellas se pretende de manera ordenada que el estudiante responda: En la primera, se busca conocer el interés sobre el texto que va a leer; la segunda, tiene como objetivo darse cuenta de la satisfacción de los textos que lee; la tercera, trata de averiguar la razón y el objetivo de la lectura; la cuarta, explora la comprensión del texto; la quinta, orienta al lector a formular las interrogantes para que entienda autónomamente el texto; la sexta, ayuda a ser consciente de que si puede o no contestar a las preguntas que realizó ; la séptima, apela a identificar lo más importante del texto; la octava, centra al lector a tener una mirada organizada del texto; la novena, ayuda a ser consciente de la posibilidad de elaborar una síntesis de lo leído; la décima, examina si se cumplió la meta propuesta que se tenía al empezar la lectura del texto; por último, en la décimo primera, se trata de expresar con sus propios vocablos lo leído.

El profesor expresa al alumno: responde sinceramente, en una hoja aparte y de manera precisa, las siguientes interrogantes que conllevan a reflexionar conscientemente sobre el ejercicio de leer.

Figura 8

Formulación práctica de interrogantes para un lector metacomprendivo



Nota: Elaboración propia.

### 5.5 Validación de la propuesta de guía didáctica

La propuesta de la guía didáctica ha sido justificada mediante la técnica de validación por juicio de expertos (Anexo D, E, F). Se adaptan los indicadores de la **Ficha de validación de la propuesta pedagógica**, definida por la Facultad de Ciencias de la Educación, a las estrategias que se plantean en la guía didáctica de metacomprensión lectora (Apéndice I).

Se solicitó la colaboración de tres docentes expertas para emitir su valoración respecto a la propuesta, obteniendo así la calificación mediante el coeficiente de validez. Los resultados de esta validación se muestran en la Tabla 19.

**Tabla 25***Resultados de la validación de juicios de expertos de la propuesta*

Experto	Coefficiente de Validez	Calificación global
Experto 1	1,00	Validez muy buena
Experto 2	1,00	Validez muy buena
Experto 3	0,97	Validez muy buena
Promedio	0,99	Validez muy buena

Nota: Elaboración propia.





## Conclusiones

**Primera.** Obtenidos los resultados y análisis, posterior a la administración del “Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora” (IEML), en estudiantes de 6to. grado de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo; en los cuales se observa que el 52,94% de las niñas y el 52,38% de los niños utilizan en un bajo nivel las estrategias de metacompreensión lectora así como el porcentaje acumulado se ubica en el 76,34% descendente del nivel bajo en el uso de dichas estrategias (Tabla 5 y Figura 4); se concluye que es relevante y urgente la elaboración de una propuesta que guíe didácticamente el uso de estrategias de metacompreensión lectora a los estudiantes de 6to. grado de Educación Básica Regular. Se establece la propuesta en tres partes: en la primera, se trabajan orientaciones para los docentes de acuerdo a los momentos de la metacompreensión lectora. En la segunda, los profesores orientan a los alumnos relacionando los momentos de la lectura con dichas estrategias. En la tercera, se evalúa a los estudiantes en el uso de estrategias de metacompreensión lectora, la cual finaliza con una formulación práctica de interrogantes para un lector metacompreensivo, constituyéndose esta con claridad, coherencia, organización y de fácil acceso para los discentes que desean utilizarla.

**Segunda.** Con respecto al nivel de uso de las estrategias de metacompreensión lectora, antes de la lectura, en 131 estudiantes de 6to de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo; se concluye que en mayor porcentaje (43,5% - Tabla 9) los mencionados educandos utilizan la estrategia perteneciente al indicador “Predicción de ideas” en los distintos tipos de textos. Por otro lado, antónimamente, el indicador no usado en el más alto porcentaje corresponde a la “Razón de la lectura” (41% - Tabla 10); denotando la deficiencia de uno de los momentos más importantes de la lectura: el interrogarse sobre por qué y para qué necesitan la información, así como preguntas que desearían fuesen contestadas en el transcurso del momento de la lectura. Por otro lado, un gran porcentaje de estudiantes (35,9% - Tabla 8) desconoce el uso de recordar los “conocimientos previos” relacionados con la lectura a la cual se enfrentarán. En la propuesta de la guía didáctica, se trabaja la etapa antes de la lectura. Esta es muy relevante, por lo tanto el alumno debe ser motivado intrínsecamente y poseer pensamientos optimistas que ayudarán a focalizar la atención selectiva. Asimismo, son necesarias las respuestas sobre saber qué ideas previas y predicciones tienen los discentes.

**Tercera.** En lo concerniente al nivel del uso de las estrategias de metacompreensión lectora, durante la lectura, en 131 estudiantes de 6to de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo; se concluye que en mayor porcentaje usan la “corroboración de ideas”, aun siendo escaso que los discentes piensen en las ideas que ya conocían y que confrontarán con el contenido de la nueva lectura (Tabla 14). Asimismo, con respecto al indicador “formulación de interrogantes”, un alto

porcentaje de alumnos no prueba si pueden responder a algunas de las preguntas que se formularon al empezar la lectura, así como desconocen o no responden a sus autopreguntas. Finalmente, en el indicador “seguimiento de la propia comprensión” los estudiantes obtienen un porcentaje acumulado del 57,3%; por debajo de un acierto de los cuatro ítems formulados, denotando la falta de captación del sentido del texto y la falta de consciencia en reconocer las ideas principales. Para la realización de la propuesta de la guía didáctica se tomaron en cuenta los resultados anteriormente expuestos. Por lo tanto, durante el proceso lector, se trabajan las principales estrategias: lectura del texto, en esta se aplica la formulación de las autopreguntas que permiten seguir la propia comprensión de la lectura; el uso de organizadores gráficos, resumen y contextualización de las palabras. Esta ayuda a incrementar el vocabulario poseído por los alumnos y facilita el entendimiento de diversos escritos.

**Cuarta.** En referencia al nivel del uso de las estrategias de metacompreensión lectora, después de la lectura, en 131 estudiantes de 6to de primaria de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo; se concluye que los mencionados discentes obtienen un nivel bajo, descendente de un acierto con respecto a dos ítems evaluados (80,2% acumulado - Tabla 16) en el indicador “cumplimiento del propósito” con respecto a la lectura. Por lo tanto, urge la necesidad por parte de los alumnos a examinarse conscientemente si lograron por qué y para qué del contenido del texto. Por otro lado, un mayor porcentaje (48,9% - Tabla 17) de los estudiantes de la población investigada omiten la evaluación, evitando repetir los aspectos más importantes del texto leído para darse cuenta si lo comprendieron. En la propuesta de la guía didáctica, en el momento denominado después de la lectura, el profesor dirige a los alumnos al cuestionamiento sobre qué aprendió y cómo aprendió. Por otro lado, las acciones que debe realizar para optimizar sus capacidades y habilidades de aprendizaje. Por último, se aborda la estrategia de casos prácticos, en los que el estudiante podrá hacer uso de la información leída.

**Quinta.** Se diseñó la guía didáctica para el uso de las estrategias de metacompreensión lectora para estudiantes de 6to grado de Educación Básica Regular, tomando como base el diagnóstico obtenido a través de las encuestas realizadas a 131 estudiantes de dos colegios particulares de Piura y uno de Chiclayo, así como la exhaustiva revisión teórica sobre la variable de metacompreensión lectora. La mencionada propuesta consta de orientaciones al docente en la preparación de su sesión de aprendizaje sobre los momentos de la metacompreensión. Luego, en la clase propiamente dicha, se trabaja con los estudiantes los momentos de la lectura relacionados con las estrategias de la metacompreensión lectora. Finalmente, se incluyen cuatro instrumentos de evaluación dirigidos al estudiante, a fin de averiguar si hace uso adecuado de las estrategias propuestas en la presente guía.

**Sexta.** La propuesta de la guía didáctica sobre estrategias de metacompreensión lectora, fue validada por tres docentes expertas, obteniendo como calificación global: validez muy buena. Pues, cabe expresar que la mencionada guía cuenta con una coherencia lógica y consistencia de contenido,

pertinencia, congruencia entre los conceptos que se miden en la guía, suficiencia en la cantidad de actividades propuestas, objetividad y claridad necesarias para una autónoma comprensión de los textos. Además, la organización de la mencionada propuesta se encuentra laborada de acuerdo a los momentos de la lectura, relacionando estos con las estrategias de metacompreensión lectora. Para finalizar, la propuesta de la guía presentada se esbozó en un formato y con una estructura correctas.





## Recomendaciones

**Primera.** Se recomienda a los docentes promover y practicar metodologías activas de enseñanza, como la guía didáctica para el uso de estrategias de metacompreensión lectora para estudiantes de sexto grado de Educación Básica Regular. Esta puede ser adaptada por cualquier docente del país o del extranjero. Asimismo, se sugiere que antes de aplicar la guía se realice una prelectura y lectura comprensiva de la misma, con el fin de entender acertadamente la utilización de la propuesta mencionada. Sólo así, podrán darse cuenta, de cómo se encuentra esbozada y organizada la propuesta de la guía; teniendo en cuenta que los primeros y principales agentes educativos en conocer y utilizar la metacompreensión lectora son los profesores, después los alumnos orientados por ellos. Por otro lado, para comprobar su efectividad, los docentes pueden llevar a cabo profundos estudios evaluativos.

**Segunda.** Se sugiere que los profesores orienten a los alumnos en el conocimiento de su protagonismo en el aprendizaje autónomo. Asimismo, los discentes leerán para aprender y disfrutar de la lectura, desde la más temprana infancia hasta el término de su vida terrenal. Pues, 'se aprende a leer leyendo y a comprender comprendiendo'. Ellos sabrán que la lectura les brinda un soporte para pensar mejor, al mismo tiempo que ejercitan la mayoría de los procesos de la mente, ayuda a desarrollar la imaginación, a conocer personas, lugares, objetos, huir del ruido; entre otros. Pues, existen un sinnúmero de razones para leer cada día, utilizando las estrategias de metacompreensión lectora, en todos los momentos de la lectura. Sólo así cada uno de los lectores será consciente de su propia comprensión: antes, durante y después de la lectura.

**Tercera.** Es recomendable que los docentes de manera responsable e intencional usen habitualmente en todas las áreas y clases las estrategias de metacompreensión lectora. El profesor, conociendo que el momento antes de empezar la lectura es muy importante deberá motivar a los alumnos, guiándolos a recordar sus conocimientos previos, despertar en ellos el por qué y para qué de la lectura, los objetivos planteados y las predicciones. Sólo así, el alumno abordará la lectura con interés. Luego, podrá leer el material rápidamente, averiguando su contenido, identificando las ideas principales, autopreguntándose, elaborando esquemas, resúmenes; entre otros. Finalmente, después de la lectura se evaluará para saber si logró el propósito, pudiendo retroalimentar el mismo. Esta repetición de actos conllevará al docente y a los alumnos a concretar sus labores con la certeza que ambos han disfrutado de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura del siglo XXI. Los maestros, conscientes de la búsqueda en formar personas con criterio y conocedores de la verdad, sometidos en una abrumadora cantidad de distintas informaciones, a veces falsa y otras no, que llegan en distintos formatos y soportes; serán capaces de guiar a cada uno de los alumnos en su perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas: inteligencia y voluntad

**Cuarta.** Es muy importante que los padres de familia como primeros y principales educadores de sus hijos, reciban información básica sobre la teoría y las razones del uso de las estrategias de metacomprensión lectora para que ellos puedan ser capaces de apoyar correctamente, a sus vástagos, a leer comprensivamente; promoviendo eficazmente la autonomía en el aprendizaje.

**Quinta.** Se recomienda que el Ministerio de Educación (MINEDU), de nuestro país, planifique y organice capacitaciones (seminarios, talleres, cursos; entre otros), dirigidas a los docentes, sobre el uso de las estrategias de metacomprensión lectora. De esta manera, se facilitará el dominio de la metacognición directamente relacionada con la comprensión lectora. Cuando los profesores hayan adquirido los mencionados conocimientos podrán usarlos de manera personal, aplicarlos en el loable quehacer educativo, practicándolos diariamente en las distintas áreas y en todas las clases. Asimismo, los docentes serán capaces de enseñarles el uso de dichas estrategias a los discentes.



### Lista de referencias

- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE\\_EDUC\\_089.pdf](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf)
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades investigativas en educación*, 3(2), <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730204.pdf>
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan, Revista de ciencias sociales y humanidades* (12), 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Bernal, C. (2016). *Metodología De La Investigación* (4ta ed.). PEARSON. [https://www.academia.edu/44228601/Metodologia\\_De\\_La\\_Investigacion\\_Bernal\\_4ta\\_edicion](https://www.academia.edu/44228601/Metodologia_De_La_Investigacion_Bernal_4ta_edicion)
- Bergoglio, J. (2006). *Educación: Exigencia y pasión*. Editorial Claretiana.
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 1–24. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/59/110>
- Biblia de Navarra* (2004). Ediciones Universidad De Navarra, SA (EUNSA).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista internacional de las ciencias de la salud*, 8(1), 99-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224>
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. 19(23), 229–247. <https://www.mendeley.com/reference-manager/reader/ec612fea-2c70-3823-9da1-ffadb233161f/41aff281-3a89-d341-101b-fcd0192925cf/>
- Diccionario Etimológico Castellano En Línea. (2001-2022). *Origen de las palabras*. Término “Cognición”. <http://etimologias.dechile.net/>

- Flavell, Jhon H. (2019). *El desarrollo cognitivo (nueva edición revisada)*. Antonio Machado Libros Aprendizaje. Traducción: María José Pozo y Juan Ignacio Pozo. <https://www.storytel.com/mx/es/books/el-desarrollo-cognitivo-568285>
- Frade, L. (2009). Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan. Editorial Investigación educativa.
- Gabilondo, A. (2010). *Leer para aprender. Leer en la era digital*. Ministerio de educación de España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>
- Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Universidad de Guadalajara*, 9(2), 42- 53. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n2/2007-1094-apertura-9-02-00042.pdf>
- Gaona, G., Oyanguren, J., y García, V. (2021). Nivel de uso estrategias de metacompreensión lectora de estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(18), 515–522. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.192>
- García, L. (2009). *Guía didáctica*. Editorial del BENED. pp. 229-233. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23045/guia\\_didactica.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23045/guia_didactica.pdf)
- García, J. (2018). Revisión de la instrumentación de las tesis de la escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Educación durante el periodo 2012-2014. In *[Diapositiva de Power Point]*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. [http://www.une.edu.pe/I-Congreso-Nacional-Educación-Exito-Siglo-XXI/Martes-13/07\\_I\\_Congreso\\_Nacional\\_Educación\\_PONENCIA.pdf](http://www.une.edu.pe/I-Congreso-Nacional-Educación-Exito-Siglo-XXI/Martes-13/07_I_Congreso_Nacional_Educación_PONENCIA.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Libro Metodología de la Investigación. In *Book* (6ta ed.). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento inventario de habilidades metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos, 55-74. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 16 (1), pp. 299-313. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jenkins, P. (2012). *Breve historia de Estados Unidos*. Madrid: Alianza.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/>
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.

- Míguez (2021). *Habilidades cognitivas y metacompreensión lectora en lengua española. Estudio del alumnado de educación primaria de entre 8 y 11 años* [Tesis de Doctorado, Universidad de Vigo]. <https://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/2715>
- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Mineduc. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora*. MINEDUC – Guatemala. [http://www.usaidlea.org/images/Libro\\_Compreension\\_lectora\\_2017.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compreension_lectora_2017.pdf)
- Morgado, I. (2016). Diez sugerencias prácticas, avaladas por la neurociencia, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en cualquier nivel educativo. *Psicología y educación*, 42-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6149822>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación Cuantitativa—Cualitativa y Redacción de la Tesis. Ediciones de la U.
- OCDE. (s.f.). *Comprensión lectora*. <https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/Literacy%20ES.pdf>
- Ochoa, C. (2015). Muestreo no probabilístico por bola de nieve. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve>
- Oxford Languages and Google. (2022). *Diccionario de español*. Término Cognición. <https://languages.oup.com/google-%20dictionary-es/>
- Paz, L. (2019). Estrategias de metacompreensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73 – Paita. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. <https://pirhua.udep.edu.pe/.handle/11042/4008>
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3)
- Perrault, C. (2014). *El gato con botas*. Eudeba.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. <https://www.untumbes.edu.pe//vcs/biblioteca/document/varioslibros/1130.%20Leer%20pensando.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20visi%C3%B3n%20contempor%C3%A1nea%20de%20la%20lectura.pdf>
- Poggioli, L. (2009). *Serie enseñando a aprender. Estrategias metacognitivas*. Empresas polar. [https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/media/1280191/serie\\_ensenando\\_cap\\_4.pdf](https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/media/1280191/serie_ensenando_cap_4.pdf)

- Ramos, M. e Hidalgo, M. (2016). El enfoque por tareas. Vía para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes de comunicación social. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/ATLANTE-2016-10-lectura>
- Rodríguez et al (2020). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá Colombia.
- Ros, A. (1994). *Los estudios y el desarrollo intelectual*. Ediciones Palabra. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3959/3438>
- Sandoval, R. (2015). El uso de organizadores gráficos para la enseñanza de la comprensión de lectura. *Perspectivas docentes*, (57), 11-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349232>
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology. Review*, 7(4), 351-371.
- Snow, C. E., y Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1092581](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1092581)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de la lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2007). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59 (43-61). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Monográfico*. 59, 43-61 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Soria, Y. (2020). *Validez y confiabilidad del instrumento*. <https://slideplayer.es/slide/14723231/>
- Valverde, J. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista FEDUMAR Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. [https://www.academia.edu/14851897/Lectura\\_con\\_sentido\\_conv\\_1](https://www.academia.edu/14851897/Lectura_con_sentido_conv_1)
- Viramontes, E., Morales, L., & Delgado, M. (2016). A comprensión lectora: una evaluación clínica y cuantitativa the reading comprehension A clinical and quantitative evaluation. Universidad Autónoma Indígena de México. *Revista Ra Ximhai*, 12(20). <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194004.pdf>
- Wilson, D., & Conyers, M. (2016). *Enseñar a los estudiantes a impulsar sus cerebros: estrategias metacognitivas, actividades e ideas para lecciones*. ASCD.

Wong, F. (2011). Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2741/Wong\\_mf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2741/Wong_mf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zabaleta, V. (2008). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa 2008. *Orientación y Sociedad*. 8, <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8277/7336>





## Apéndices





Apéndice A. Matriz de consistencia

Sistema de Variables	Objetivos específicos	Variable	Dimensiones	Subdimensión	Indicadores	Autor con el que se fijó posición	Metodología (tipo y diseño)	Población, muestra y muestreo	Técnica de observación (entrevista, encuesta, etc.)	Ítems
<p><b>Definición nominal:</b> Estrategias de metacomprensión lectora.</p> <p><b>Definición conceptual:</b> Meza y Lazarte (2007, como se citó en Wong, 2011) sostienen que “las estrategias metacomprensivas se refieren básicamente a las acciones y procedimientos que permiten centrar y controlar el proceso de comprensión. Aluden a aspectos como la velocidad con que se lee, el nivel de esfuerzo que se despliega, el grado de atención que se presta, la profundidad del procesamiento que se hace, las acciones remediales que se aplican ante fallas en la captación e integración de la información” (pp. 72-73).</p> <p><b>Definición operacional:</b> Las estrategias de metacomprensión lectora serán medidas mediante el uso de un Inventario de Estrategias de Metacomprensión lectora (IEML), el cual fue validado por tres expertos en el tema y las preguntas fueron reducidas a 20 ítems para facilitar su respuesta a los estudiantes de 6to grado de primaria de la ciudad de Piura.</p>	<p>Determinar el nivel de uso de las estrategias de metacomprensión lectora, antes de la lectura, en los estudiantes de 6to de primaria de colegios particulares en Piura</p>	<p><b>VI: Estrategias de metacomprensión lectora</b></p>	<p>Uso de estrategias de metacomprensión lectora</p>	<p>Antes de la lectura</p>	<p>Conocimientos previos</p>	<p>Solé (2012) Pinzás (2017) Flavell (2019)</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b> descriptiva, de campo con enfoque cuantitativo. <b>Diseño:</b> no experimental y transversal. Se realizará un diagnóstico y en base a este se diseñará una guía didáctica.</p>	<p><b>Población:</b> estudiantes de 6to de primaria de la ciudad de Piura y Chiclayo. <b>Muestra:</b> 131 estudiantes que han cursado 6to de primaria en el 2021 <b>Muestreo:</b> no probabilístico, intencional (por conveniencia).</p>	<p><b>Instrumento a utilizar:</b> Inventario de Estrategias de Metacomprensión lectora (IEML) Aplicación: online mediante form y escrita.</p>	<p>1. Antes de empezar a leer: A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer. B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.). <b>C. Observo el formato, la silueta o subtítulos del texto para darme una idea sobre su contenido.</b> D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído.</p>
					<p>Predecir ideas</p>					<p>2. Antes de empezar a leer: <b>A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.</b> B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto. C. Anoto todas las palabras que no conozco. D. Evalúo si el texto tiene sentido.</p> <p>3. Antes de empezar a leer: A. Pido a alguien que me lea el texto. <b>B. Leo el título y observo las imágenes para hacerme una idea del contenido del texto.</b> C. Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas. D. Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.</p> <p>7. Antes de empezar a leer: A. Averiguo si los ejemplos son reales. <b>B. Realizo una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.</b> C. No miro las figuras porque me podría confundir. D. Leo el texto a alguien en voz alta.</p>
					<p>Razón de la lectura</p>					<p>4. Antes de empezar a leer: <b>A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.</b> B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto. C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido. D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.</p> <p>5. Antes de empezar a leer: A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído. <b>B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.</b> C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones. D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.</p> <p>6. Antes de empezar a leer: A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente. <b>B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.</b> C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras. D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.</p>

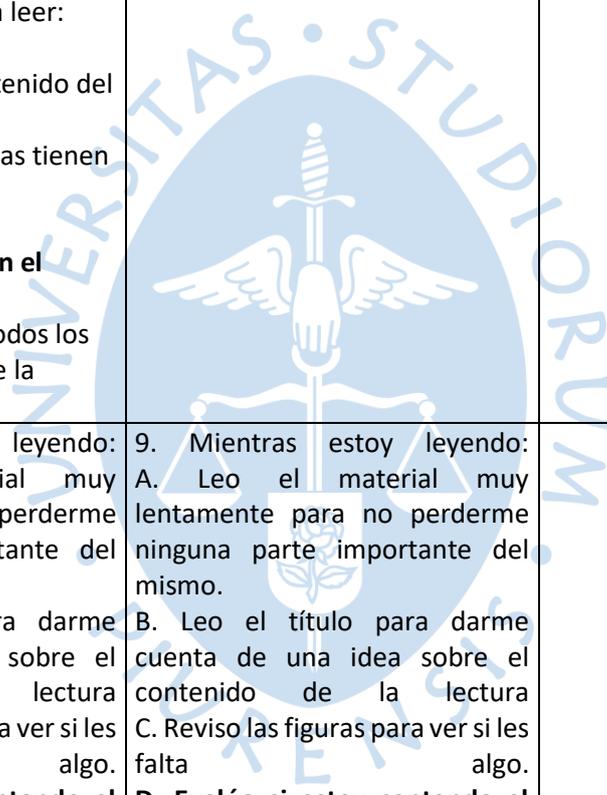
	<p>Determinar el nivel de uso de las estrategias de metacomprensión lectora, durante de la lectura, en los estudiantes de 6to de primaria de colegios particulares en Piura</p>			<p>Durante la lectura</p>	<p>Seguimiento de la propia comprensión</p>					<p>9. Mientras estoy leyendo:  A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.  B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.  C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.  <b>D. Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir con mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.</b></p>
					<p>Formulación de interrogantes</p>					<p>10. Mientras estoy leyendo:  A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.  <b>B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.</b>  C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.  D. Me salto las partes que me son difíciles.</p>
					<p>Corroboración de ideas</p>					<p>12. Mientras estoy leyendo:  A. Hago que otra persona me lea el material.  B. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.  C. Identifico el aspecto más importante en el texto.  D. Evaluó si mis predicciones son correctas o no.</p>
										<p>13. Mientras estoy leyendo:  A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.  B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.  <b>C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.</b>  D. Leo el texto a alguien, en voz alta.</p>
										<p>11. Mientras estoy leyendo:  A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.  <b>B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.</b>  C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.  D. Agregó detalles que faltan a las figuras.</p>
										<p>14. Mientras estoy leyendo:  <b>A. Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.</b>  B. Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.  C. Leo el material silenciosamente.  D. Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.</p>
										<p>15. Mientras estoy leyendo:  A. Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.  B. Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.  C. Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.  <b>D. Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él.</b></p>
										<p>16. Mientras estoy leyendo:  A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar qué se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido.  <b>B. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.</b>  C. Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.  D. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.</p>

	Determinar el nivel de uso de las estrategias de metacomprensión lectora, después de la lectura, en los estudiantes de 6to de primaria de colegios particulares en Piura			Después de la lectura	Cumplimiento del propósito					17. Después de haber leído un material: A. Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores. B. Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura. <b>C. Pienso si logré mi propósito respecto de la lectura del texto</b> D. Subrayo las causas y los efectos.
					Evaluación del texto					18. Después de haber leído un material: A. Subrayo la idea principal. <b>B. Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí</b> C. Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente. D. Practico la lectura del texto en voz alta.
										19. Después de haber leído un material: A. Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata. B. Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario. <b>C. Evalúo si el contenido del texto respondió al porqué y para qué leo.</b> D. "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.
										20. Después de haber leído un material: A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas. B. Leo las partes más importantes en voz alta. C. Hago que alguien me lea el texto en voz alta. <b>D. Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.</b>
<b>Definición conceptual:</b> Según García (2009), la guía didáctica se considera al "documento que orienta al estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma" (p. 8).	Diseñar una guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora en los estudiantes de primaria de colegios particulares	<b>VD: Guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora</b>	Propuesta de una guía didáctica		Estudio previo Objetivos Justificación Organización Validación	García (2009)				Guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora

**Apéndice B. Comparativo de instrumento validado y la versión aplicada**

Instrumento propuesto por la investigadora	Instrumento aplicando observaciones de expertos	Cambios realizados
1. Antes de empezar a leer: A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer. B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.). <b>C. Trato de predecir lo que se abordará en el texto.</b> D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído.	1. Antes de empezar a leer: A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer. B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.). <b>C. Observo el formato, la silueta o subtítulos del texto para darme una idea sobre su contenido.</b> D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído.	2do experto sugirió cambiar la alternativa correcta para que responda este ítem al indicador.
2. Antes de empezar a leer: <b>A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.</b> B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto. C. Anoto todas las palabras que no conozco. D. Evalúo si el texto tiene sentido.	2. Antes de empezar a leer: <b>A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.</b> B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto. C. Anoto todas las palabras que no conozco. D. Evalúo si el texto tiene sentido.	
3. Antes de empezar a leer: A. Pido a alguien que me lea el texto. <b>B. Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.</b> C. Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas. D. Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.	3. Antes de empezar a leer: A. Pido a alguien que me lea el texto. <b>B. Leo el título y observo las imágenes para hacerme una idea del contenido del texto.</b> C. Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas. D. Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.	2do experto sugiere cambiar la palabra "figuras" por "imágenes" e investigadora aplica lo recomendado.
4. Antes de empezar a leer: A. Reviso si faltan páginas en el material de lectura. B. Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro (a). <b>C. Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura.</b> D. Leo la última línea del material de lectura para saber		

<p>cómo termina la información que en él se ofrece.</p>		
<p>5. Antes de empezar a leer:  <b>A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.</b>          B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.          C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.          D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.</p>	<p>4. Antes de empezar a leer:  <b>A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.</b>          B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.          C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.          D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.</p>	
<p>6. Antes de empezar a leer:          A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.  <b>B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.</b>          C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.          D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.</p>	<p>5. Antes de empezar a leer:          A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.  <b>B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.</b>          C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.          D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.</p>	
<p>7. Antes de empezar a leer:          A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.  <b>B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.</b>          C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.          D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.</p>	<p>6. Antes de empezar a leer:          A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.  <b>B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.</b>          C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.          D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.</p>	
<p>8. Antes de empezar a leer:          A. Averiguo si los ejemplos son reales.  <b>B. Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.</b>          C. No miro las figuras porque me podría confundir.</p>	<p>7. Antes de empezar a leer:          A. Averiguo si los ejemplos son reales.  <b>B. Realizo una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.</b>          C. No miro las figuras porque me podría confundir.</p>	

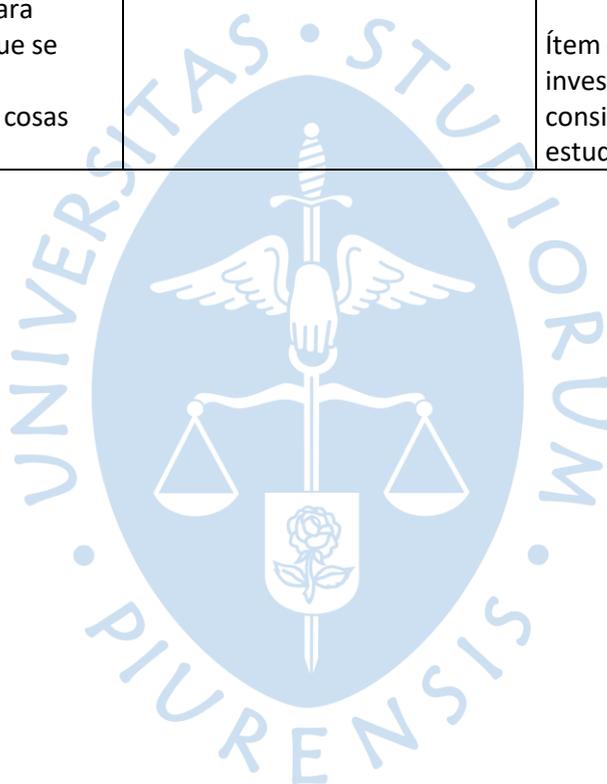
D. Leo el texto a alguien en voz alta.	D. Leo el texto a alguien en voz alta.	
<p>9. Antes de empezar a leer:</p> <p>A. Practico en voz alta la lectura de este texto.</p> <p>B. Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.</p> <p><b>C. Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.</b></p> <p>D. Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.</p>	<p>8. Antes de empezar a leer:</p> <p>A. Practico en voz alta la lectura de este texto.</p> <p>B. Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.</p> <p><b>C. Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.</b></p> <p>D. Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.</p>	
<p>10. Antes de empezar a leer:</p> <p>A. Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.</p> <p>B. Observo si las palabras tienen más de un significado.</p> <p><b>C. Imagino cómo serán abordados los temas en el texto.</b></p> <p>D. Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.</p>		
<p>11. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.</p> <p>B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura</p> <p>C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.</p> <p><b>D. Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir con mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.</b></p>	<p>9. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.</p> <p>B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura</p> <p>C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.</p> <p><b>D. Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir con mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.</b></p>	<p>2do experto observa falta ortográfica en la alternativa D. Se corrige.</p>
<p>12. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.</p> <p><b>B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.</b></p> <p>C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.</p>	<p>10. Mientras estoy leyendo:</p> <p>A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.</p> <p><b>B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.</b></p> <p>C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.</p>	

<p>D. Me salto las partes que me son difíciles.</p>	<p>D. Me salto las partes que me son difíciles.</p>	
<p>13. Mientras estoy leyendo:  A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)  B. Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.  <b>C. Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto”.</b>  D. Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.</p>		<p>Error en la respuesta en el juicio de expertos (se consideró la B cuando es la C. 2do experto identifica falta ortográfica en alternativa C. Se corrige.  Investigadora elimina el ítem pues considera que no es relevante para evaluar la etapa "durante la lectura".</p>
<p>14. Mientras estoy leyendo:  A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.  <b>B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.</b>  C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.  D. Agregó detalles que faltan a las figuras.</p>	<p>11. Mientras estoy leyendo:  A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.  <b>B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.</b>  C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.  D. Agregó detalles que faltan a las figuras.</p>	
<p>15. Mientras estoy leyendo:  A. Hago que otra persona me lea el material.  B. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.  <b>C. Identifico el aspecto más importante en el texto.</b>  D. Evaluó si mis predicciones son correctas o no.</p>	<p>12. Mientras estoy leyendo:  A. Hago que otra persona me lea el material.  B. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.  <b>C. Identifico el aspecto más importante en el texto.</b>  D. Evaluó si mis predicciones son correctas o no.</p>	<p>Se agregó a solicitud del 1er experto pues no estaba cuando realizó la revisión y 2do experto observa falta ortográfica en alternativa D.</p>
<p>16. Mientras estoy leyendo:  A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.  B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.  <b>C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.</b></p>	<p>13. Mientras estoy leyendo:  A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.  B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.  <b>C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.</b></p>	

D. Leo el texto a alguien, en voz alta.	D. Leo el texto a alguien, en voz alta.	
17. Mientras estoy leyendo: <b>A. Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.</b> B. Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer. C. Leo el material silenciosamente. D. Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.	14. Mientras estoy leyendo: <b>A. Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.</b> B. Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer. C. Leo el material silenciosamente. D. Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.	
18. Mientras estoy leyendo: A. Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no. B. Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he "comido" ninguna palabra. C. Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto. <b>D. Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)</b>		Ítem es eliminado del cuestionario por la investigadora pues no es relevante, según su análisis, para el presente estudio.
19. Mientras estoy leyendo: A. Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario. B. Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura. C. Reviso cuántas palabras del texto ya conozco. <b>D. Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él.</b>	15. Mientras estoy leyendo: A. Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario. B. Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura. C. Reviso cuántas palabras del texto ya conozco. <b>D. Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él.</b>	
20. Mientras estoy leyendo: A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar qué B. se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido. <b>C. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.</b> D. Cambio los subtítulos para	16. Mientras estoy leyendo: A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar qué se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido. <b>B. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.</b> C. Cambio los subtítulos para	Se arreglaron las alternativas expuestas y se mantiene la respuesta correcta

<p>que el texto tenga sentido. E. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.</p>	<p>que el texto tenga sentido. D. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.</p>	
<p>21. Después de haber leído un material: A. Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores. B. Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura. <b>C. Pienso si logré mi propósito respecto de la lectura del texto</b> D. Subrayo las causas y los efectos.</p>	<p>17. Después de haber leído un material: A. Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores. B. Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura. <b>C. Pienso si logré mi propósito respecto de la lectura del texto</b> D. Subrayo las causas y los efectos.</p>	<p>1er experto considera que esta pregunta tiene alternativas no distractoras. No se ha modificado para evaluar su suficiencia y claridad en la prueba piloto</p>
<p>22. Después de haber leído un material: A. Subrayo la idea principal. <b>B. Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí</b> C. Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente. D. Práctico la lectura del texto en voz alta.</p>	<p>18. Después de haber leído un material: A. Subrayo la idea principal. <b>B. Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí</b> C. Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronuncio todas las palabras correctamente. D. Practico la lectura del texto en voz alta.</p>	<p>2do experto observa faltas ortográficas en alternativas C y D. Se realiza el cambio.</p>
<p>23. Después de haber leído un material: A. Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata. B. Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario. <b>C. Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.</b> D. "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.</p>	<p>19. Después de haber leído un material: A. Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata. B. Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario. <b>C. Evalúo si el contenido del texto respondió al porqué y para qué leo.</b> D. "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.</p>	<p>1er experto califica de "muy bajo" el ítem razón por la que se modifica la alternativa de respuesta.</p>
<p>24. Después de haber leído un material: A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas. B. Leo las partes más importantes en voz alta.</p>	<p>20. Después de haber leído un material: A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas. B. Leo las partes más importantes en voz alta.</p>	<p>Investigadora modifica la alternativa de respuesta para mayor claridad.</p>

<p>C. Hago que alguien me lea el texto en voz alta.</p> <p><b>D. Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.</b></p>	<p>C. Hago que alguien me lea el texto en voz alta.</p> <p><b>D. Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leerlo.</b></p>	
<p>25. Después de haber leído un material:</p> <p><b>A. Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.</b></p> <p>B. Practico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien,</p> <p>C. Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.</p> <p>D. Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.</p>		<p>Ítem eliminado por la investigadora por no considerarse relevante para el estudio.</p>



### Apéndice C. Validación aplicando la V. de Aiken

DATOS	N° EXP	3
	N° VAL	4
	N° VAL-1	3

SUFICIENCIA			SUMA - N°EXP	CÁLCULO V AIKEN	CLARIDAD			SUMA - N°EXP	CÁLCULO V AIKEN	COHERENCIA			SUMA - N°EXP	CÁLCULO V AIKEN	RELEVANCIA			SUMA - N°EXP	CÁLCULO V AIKEN	PROMEDIO POR ITEM V AIKEN
JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3			JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3			JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3			JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3			
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	1	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
2	4	4	2.333333333	0.778	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	2	3	4	3	1.000	0.94
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
3	4	4	2.666666667	0.889	3	4	4	3	1.000	3	4	4	3	1.000	3	4	4	3	1.000	0.97
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
2	4	4	2.333333333	0.778	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	0.94
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
2	4	4	2.333333333	0.778	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	0.94
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
2	4	4	2.333333333	0.778	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	2	4	4	3	1.000	0.94
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
1	4	4	2	0.667	1	4	4	3	1.000	1	4	4	3	1.000	1	4	4	3	1.000	0.92
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
1	4	4	2	0.667	1	4	4	3	1.000	1	4	4	3	1.000	1	4	4	3	1.000	0.92
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	4	4	4	3	1.000	1.00
<b>PROMEDIO GENERAL</b>																			<b>0.99</b>	

### Apéndice D. Cálculo de la confiabilidad con el coeficiente KR20

Sujeto /item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Suma de aciertos
1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	14
2	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	10
3	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	14
4	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	14
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	15
6	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	11
7	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	12
8	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	8
9	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	11
10	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	7
11	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	17
12	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	11
13	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6
14	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
15	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	10
16	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	8
17	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	14
18	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	15
19	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	15
20	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	11
21	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	12
22	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	8
23	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	7
24	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	10
<b>p</b>	0.71	0.88	0.88	0.25	0.63	0.50	0.71	0.54	0.29	0.50	0.75	0.67	0.54	0.58	0.25	0.88	0.54	0.17	0.46	0.42	
<b>q</b>	0.29	0.13	0.13	0.75	0.38	0.50	0.29	0.46	0.71	0.50	0.25	0.33	0.46	0.42	0.75	0.13	0.46	0.83	0.54	0.58	
<b>p*q</b>	0.21	0.11	0.11	0.19	0.23	0.25	0.22	0.25	0.22	0.25	0.19	0.22	0.25	0.24	0.19	0.13	0.25	0.14	0.25	0.22	

Cálculo realizado	
K (número de ítems)	20
VT 0 St2 (Varianza total o varianza de los aciertos de los ítems)	9.766
$\Sigma p*q$	4.085
Parte 1 de la fórmula	1.053
Parte 2 de la fórmula	0.582
Absoluto - Parte 2	0.582
Kr20	0.612

## Apéndice E. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a padres o tutores de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación es conducida por la **Lic. Vilma Beatriz Delgado Ruesta**, alumna de posgrado de la **Universidad de Piura** que cursó la **Maestría en Teoría y Prácticas Educativas**. La meta de este estudio es **determinar el uso de estrategias de metacompreensión lectora en alumnos de 6to grado de primaria**.

Si usted accede a que su menor hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá responder 20 preguntas en un cuestionario virtual. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede contactar a la investigadora al siguiente correo [vdelgadoruesta@gmail.com](mailto:vdelgadoruesta@gmail.com) o enviar un mensaje de whatsapp al celular 969 481 844.

Agradezco a usted por aceptar la participación de su hijo(a) en esta investigación.

---

Acepto que mi menor hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por la **Lic. Vilma Beatriz Delgado Ruesta**. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es **determinar el uso de estrategias de metacompreensión lectora en alumnos de 6to grado de primaria**.

Me han indicado también que mi hijo(a) responderá un cuestionario virtual de 20 preguntas en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Reconozco que la información que mi menor hijo(a) provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines de este estudio sin mi consentimiento.

Si tuviera preguntas sobre la participación de mi hijo(a) en este estudio, puedo contactar a la **Lic. Vilma Beatriz Delgado Ruesta** al correo [vdelgadoruesta@gmail.com](mailto:vdelgadoruesta@gmail.com) o enviar un mensaje al número de whatsapp 969 481 844.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Vilma Delgado al correo y whatsapp anteriormente mencionado.

Dejaré constancia de la autorización la registraré en el siguiente link: <https://forms.office.com/r/7FnDwqvJXu>

## Apéndice F. Inventario de estrategias de metacompreensión lectora

(Adaptado por la investigadora Vilma Beatriz Delgado Ruesta, 2022)

¡Hola, querido(a) estudiante de 6to grado! Al responder este cuestionario de 20 preguntas me ayudarás con el desarrollo de mi tesis de maestría. Agradezco mucho tu tiempo y paciencia.

Ten en cuenta que tus respuestas son anónimas.

**La investigadora.**

### Parte I: Autorización del padre o madre de familia y datos sociodemográficos

*\*Los datos registrados serán resguardados por la investigadora y no se publicarán.*

1. He leído el consentimiento informado y AUTORIZO con el registro de mi nombre, apellidos y DNI que, mi hijo(a) complete el cuestionario que a continuación se muestra: \*

---

2. Por favor, elige una opción:

*Marca una sola opción*

Soy un niño

Soy una niña

### Parte II: Empezaremos a conocer lo que realizas antes de la lectura de un texto

#### 1. Antes de empezar a leer:

*Marca una sola opción*

- A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.).
- C. Observo el formato, la silueta o subtítulos del texto para darme una idea sobre su contenido.
- D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído.

#### 2. Antes de empezar a leer:

*Marca una sola opción*

- A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- C. Anoto todas las palabras que no conozco.
- D. Evalúo si el texto tiene sentido.

#### 3. Antes de empezar a leer: \*

*Marca una sola opción*

- A. Pido a alguien que me lea el texto.
- B. Leo el título y observo las imágenes para hacerme una idea del contenido del texto.
- C. Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
- D. Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.

#### 4. Antes de empezar a leer: \*

*Marca una sola opción*

- A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.
- B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
- C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
- D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.

**5. Antes de empezar a leer: \***

*Marca una sola opción*

- A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
- B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.
- C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
- D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.

**6. Antes de empezar a leer: \***

*Marca una sola opción*

- A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
- B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
- C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
- D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.

**7. Antes de empezar a leer: \***

*Marca una sola opción*

- A. Averiguo si los ejemplos son reales.
- B. Realizo una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C. No miro las figuras porque me podría confundir.
- D. Leo el texto a alguien en voz alta.

**8. Antes de empezar a leer: \***

*Marca una sola opción*

- A. Practico en voz alta la lectura de este texto.
- B. Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
- C. Pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
- D. Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

**Parte III: Ahora responde respecto a lo que realizas durante la lectura de un texto**

**9. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura
- C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.
- D. Evalúo si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir con mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

**10. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.

- B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- D. Me salto las partes que me son difíciles.

**11. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D. Agregó detalles que faltan a las figuras.

**12. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Hago que otra persona me lea el material.
- B. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.
- C. Identifico el aspecto más importante en el texto.
- D. Evalúo si mis predicciones son correctas o no.

**13. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
- B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
- C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
- D. Leo el texto a alguien, en voz alta.

**14. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- B. Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- C. Leo el material silenciosamente.
- D. Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

**15. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- B. Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
- C. Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
- D. Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones acerca de lo que se seguirá tratando en él.

**16. Mientras estoy leyendo: \***

*Marca una sola opción*

- A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar qué se está exponiendo, en caso las ideas no tengan sentido.
- B. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C. Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.

D. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

**Parte IV: Finalmente, responde lo que realizas después de la lectura de un texto**

**17. Después de haber leído un material:**

*Marca una sola opción*

- A. Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
- B. Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
- C. Pienso si logré mi propósito respecto de la lectura del texto
- D. Subrayo las causas y los efectos.

**18. Después de haber leído un material:**

*Marca una sola opción*

- A. Subrayo la idea principal.
- B. Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- C. Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronuncie todas las palabras correctamente.
- D. Practico la lectura del texto en voz alta.

**19. Después de haber leído un material:**

*Marca una sola opción*

- A. Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- B. Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- C. Evalúo si el contenido del texto respondió al porqué y para qué leo.
- D. “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.

**20. Después de haber leído un material:**

*Marca una sola opción*

- A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B. Leo las partes más importantes en voz alta.
- C. Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- D. Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leerlo.

¡Gracias por tu participación!

**Apéndice G. Resultados de la investigación**

Nº	SD	SD	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	
1	Sí	Niño	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	
2	Sí	Niño	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	
3	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
4	Sí	Niño	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	
5	Sí	Niño	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	
6	Sí	Niño	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	
7	Sí	Niño	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
8	Sí	Niño	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
9	Sí	Niño	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
10	Sí	Niño	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	
11	Sí	Niño	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	
12	Sí	Niño	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
13	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
14	Sí	Niño	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	
15	Sí	Niño	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
16	Sí	Niño	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
17	Sí	Niño	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	
18	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	
19	Sí	Niño	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	
20	Sí	Niño	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	
21	Sí	Niño	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	
22	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	
23	Sí	Niño	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	
24	Sí	Niño	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	
25	Sí	Niño	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
26	Sí	Niño	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	
27	Sí	Niño	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	
28	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	
29	Sí	Niño	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	
30	Sí	Niño	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	
31	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	
32	Sí	Niño	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

33	Sí	Niño	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	
34	Sí	Niño	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0
35	Sí	Niño	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	
36	Sí	Niño	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	
37	Sí	Niño	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
38	Sí	Niño	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
39	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
40	Sí	Niño	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
41	Sí	Niño	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
42	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	
43	Sí	Niño	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
44	Sí	Niño	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
45	Sí	Niño	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	
46	Sí	Niño	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	
47	Sí	Niño	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	
48	Sí	Niño	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	
49	Sí	Niño	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
50	Sí	Niño	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	
51	Sí	Niño	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
52	Sí	Niño	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	
53	Sí	Niño	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
54	Sí	Niña	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	
55	Sí	Niña	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	
56	Sí	Niña	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	
57	Sí	Niña	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
58	Sí	Niña	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	
59	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
60	Sí	Niña	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	
61	Sí	Niña	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
62	Sí	Niña	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	
63	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	
64	Sí	Niña	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
65	Sí	Niña	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
66	Sí	Niña	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	
67	Sí	Niña	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
68	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

69	Sí	Niña	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
70	Sí	Niña	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
71	Sí	Niña	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1
72	Sí	Niña	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
73	Sí	Niña	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
74	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
75	Sí	Niña	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
76	Sí	Niña	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0
77	Sí	Niña	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0
78	Sí	Niña	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
79	Sí	Niña	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
80	Sí	Niña	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
81	Sí	Niña	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
82	Sí	Niña	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
83	Sí	Niña	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
84	Sí	Niña	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
85	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
86	Sí	Niña	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1
87	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
88	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
89	Sí	Niña	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
90	Sí	Niña	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
91	Sí	Niña	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
92	Sí	Niña	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
93	Sí	Niña	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0
94	Sí	Niña	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0
95	Sí	Niña	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
96	Sí	Niña	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
97	Sí	Niña	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
98	Sí	Niña	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
99	Sí	Niña	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
100	Sí	Niña	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0
101	Sí	Niña	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
102	Sí	Niña	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
103	Sí	Niña	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
104	Sí	Niña	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0

105	Sí	Niña	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
106	Sí	Niña	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0
107	Sí	Niña	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0
108	Sí	Niña	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
109	Sí	Niña	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1
110	Sí	Niña	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
111	Sí	Niña	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
112	Sí	Niña	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
113	No	Niña	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
114	Sí	Niña	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
115	No	Niña	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0
116	Sí	Niño	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0
117	Sí	Niño	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
118	Sí	Niño	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
119	Sí	Niño	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
120	No	Niño	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0
121	No	Niña	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
122	No	Niña	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
123	Sí	Niño	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
124	Sí	Niña	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
125	Sí	Niño	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
126	Sí	Niño	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
127	Sí	Niño	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
128	No	Niño	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1
129	No	Niña	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0
130	Sí	Niña	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
131	Sí	Niña	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0

## Apéndice H. Ejemplos de lecturas para aplicarse en la práctica de estrategias metacomprendivas

### Motín del té

Adaptado de Jenkins P. (2012).



#### Antecedentes y causas del motín del té

Entre 1756 y 1763 había tenido lugar la Guerra de los Siete Años, siendo un duro enfrentamiento entre Francia y Reino Unido por el control de las colonias americanas e indias. La victoria fue para los británicos, los cuales mantuvieron sus colonias e incluso aumentaron sus posesiones, pero los gastos de la guerra fueron enormes para los ingleses.

Las Trece Colonias eran una serie de colonias de Reino Unido independientes entre sí, aunque su cercanía había hecho que existiera una especie de vínculo entre ellas. La cercanía del conflicto durante la Guerra de los Siete Años había hecho que las Trece Colonias participaran activamente en la guerra, esperando algún tipo de beneficio por parte de su metrópoli. Tras la guerra no recibían recompensa y además gran parte de sus impuestos aumentaron. Las colonias llevaban años en una situación de malestar con la corona británica. Esto empeoró la situación.

Los impuestos eran muchos, pero estaban grabados a los productos más importantes para los colonos: el té, el azúcar y el papel. De ellos el más importante fue el té, que permitía a la Compañía de las Indias Orientales vender té sin pagar el arancel británico, pagando el colono que era mucho menor. Los colonos no estaban de acuerdo con que esa compañía fuera tan beneficiada, y provocaron una serie de revueltas en distintas ciudades como Nueva York, Philadelphia y especialmente Boston.

El primero de muchos barcos cargados de té de la Compañía Británica de las Indias Orientales era el HMS Dartmouth, llegando a finales de noviembre de 1773. En ese momento, se encontraron en un callejón sin salida entre las autoridades portuarias y los Hijos de la Libertad. Samuel Adams avivó a la creciente multitud en una serie de asambleas de protesta. Miles asistieron a estas asambleas

provenientes de la ciudad y de las áreas periféricas, cada reunión más grande que la anterior. Las multitudes pedían el desacato no solo al Parlamento británico, la Compañía de las Indias Orientales y al HMS Dartmouth, sino también al gobernador Thomas Hutchinson, quien luchaba porque el té fuese desembarcado. Se desarrolló el llamado: "Motín del té", en la noche del 16 de diciembre de 1773. La asamblea de protesta en la Old South Meeting House de Boston fue la más grande vista hasta entonces. Se estima que asistieron alrededor de 8000 personas; de las cuales unas 100 se escaparon de la asamblea hacia el muelle. Estas 100 personas eran miembros de los llamados **Hijos de la Libertad**, un grupo de colonos americanos que estaban en contra de las medidas británicas. El grupo se disfrazó de indios mohawk, una de las tribus nativas de los Estados Unidos, y fueron al muelle a esperar la llegada del cargamento de té.

El ataque de los Hijos de la Libertad fue rápido y no dejó víctimas, lo que interesaba a los colonos no era atacar a la tripulación, sino el cargamento de té que llevaban consigo. En unas pocas horas todo el cargamento de té fue tirado al mar, y los colonos se marcharon del lugar sin dejar más daños.

Para concluir esta lección sobre el resumen del motín del té debemos hablar sobre las importantes consecuencias que trajo el motín, muchas más de las que los propios colonos esperaban conseguir con esta acción.

El hecho fue criticado por los políticos, tanto de las colonias como de Reino Unido, y fue un acontecimiento importante para la independencia de los Estados Unidos. Las represalias de los ingleses no tardaron en llegar, bloqueando el puerto de Boston y creando una serie de leyes intolerables, con gran privación de libertad para los colonos.

Todo esto hizo que los colonos hicieran un mayor número de acciones de protesta, siendo el mayor ejemplo: la quema del barco Peggy Stewart. Las protestas sucedían por todas las ciudades de las colonias. Los ingleses mantuvieron sus leyes intolerables, aumentando además el nivel de fuerza militar situada en las distintas ciudades.

Esta situación ocasionó que los Estados Unidos comenzara la Guerra de la Independencia, una guerra entre las colonias y Reino Unido, en la cual algunos estados europeos ayudaron a los colonos, terminando con la victoria colona frente a los ingleses y la formación de los Estados Unidos como el primer estado liberal. La independencia de Estados Unidos fue importante para las revoluciones liberales que llegarían a Europa y América en décadas posteriores.

En la actualidad se considera que el motín del té fue el punto de ruptura de la situación, y por lo tanto la principal causa de que los Estados Unidos se independizara de los ingleses.

### El gato con botas

Adaptado de Perrault (2014).

Había una vez un molinero pobre, cuando él murió sólo pudo dejar a sus hijos por herencia el molino, un asno y un gato. En el reparto: el molino fue para el mayor, el asno para el segundo y el gato para el más pequeño. Este último se lamentó de su suerte en cuanto supo cuál era su parte.

- ¿Y ahora qué haré? Mis hermanos trabajarán juntos y harán fortuna, pero yo sólo tengo un pobre gato.

El gato, que no andaba muy lejos, le contestó:

- No os preocupéis mi señor, estoy seguro de que os seré más valioso de lo que pensáis.
- ¿Ah sí? ¿Cómo?, dijo el amo incrédulo
- Dadme un par de botas y un saco y os lo demostraré.

El amo no acababa de creer del todo en sus palabras, pero como sabía que era un gato astuto le dio lo que pedía.

El gato fue al monte, llenó el saco de salvado y de trampas y se hizo el muerto junto a él. Inmediatamente cayó un conejo en el saco y el gato se puso rumbo hacia el palacio del Rey.

- Buenos días majestad, os traigo en nombre de mi amo el Marqués de Carabás (fue el nombre que primero se le ocurrió) este conejo.
- Muchas gracias gato, dale las gracias también al señor Marqués de mi parte.

Al día siguiente, el gato cazó dos perdices y de nuevo fue a ofrecerlas al Rey, quien le dio una propina en agradecimiento.

Los días fueron pasando y el gato continuó durante meses llevando lo que cazaba al Rey, de parte del Marqués de Carabás.

Un día se enteró de que el monarca iba a salir al río junto con su hija la princesa y le dijo a su amo:

- Haced lo que os digo amo. Acudid al río y bañaos en el lugar que os diga. Yo me encargaré del resto.

El amo le hizo caso y cuando pasó junto al río la carroza del Rey, el gato comenzó a gritar diciendo que el marqués se ahogaba. Al verlo, el Rey ordenó a sus guardias que lo salvaran y el gato aprovechó para contarle al Rey que unos forajidos habían robado la ropa del marqués mientras se bañaba. El Rey, en agradecimiento por los regalos que había recibido de su parte, mandó rápidamente que le llevaran su traje más hermoso. Con él puesto, el marqués resultaba especialmente hermoso y la princesa no tardó en darse cuenta de ello. De modo que el Rey lo invitó a subir a su carroza para dar un paseo.

El gato se colocó por delante de ellos y en cuanto vio a un par de campesinos segando corrió hacia ellos.

- Buenas gentes que segáis, si no decís al Rey que el prado que estáis segando pertenece al señor Marqués de Carabás, os harán picadillo como carne de pastel.

Los campesinos hicieron caso y cuando el Rey pasó junto a ellos y les preguntó de quién era aquel prado, contestaron que del Marqués de Carabás.

Siguieron camino adelante y se cruzaron con otro par de campesinos a los que se acercó el gato.

- Buenas gentes que segáis, si no decís al Rey que todos estos trigales pertenecen al señor Marqués de Carabás, os harán picadillo como carne de pastel.

Y en cuanto el Rey preguntó a los segadores, respondieron sin dudar que aquellos campos también eran del marqués.

Continuaron su paseo y se encontraron con un majestuoso castillo. El gato sabía que su dueño era un ogro así que fue a hablar con él.

- He oído que tenéis el don de convertirlos en cualquier animal que deseéis. ¿Es eso cierto?

- Pues, claro. Veréis cómo me convierto en león

Y el ogro lo hizo. El pobre gato se asustó mucho, pero siguió adelante con su hábil plan.

- Ya veo que están en lo cierto. Pero, seguro que no sois capaces de convertirlos en un animal muy pequeño como un ratón.

- ¿Ah no? ¡Mirad esto!

El ogro cumplió su palabra y se convirtió en un ratón, pero entonces el gato fue más rápido, lo cazó de un zarpazo y se lo comió.

Así, cuando el Rey y el Marqués llegaron hasta el castillo no había ni rastro del ogro y el gato pudo decir que se encontraban en el estupendo castillo del Marqués de Carabás.

El Rey quedó fascinado ante tanto esplendor y acabó pensando que se trataba del candidato perfecto para casarse con su hija.

El Marqués y la princesa se casaron felizmente y el gato sólo volvió a cazar ratones para entretenerse.



Anexos





## **Anexo A. Inventario de estrategias de metacompreensión lectora**

Diseñado por Schmitt (1990) y adaptado por Meza y Lazarte (2007)

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. Indique la letra del enunciado que ud. escogió en la hoja de respuestas.

Recuerde, debe responder lo que Ud. HACE, no lo que piensa que debe hacer.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

Gracias

I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto ANTES de leerlo.

1. Antes de empezar a leer:

- A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
- C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
- D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído

2. Antes de empezar a leer:

- A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- C) Anoto todas las palabras que no conozco.
- D) Evalúo si el texto tiene sentido.

3. Antes de empezar a leer:

- A) Pido a alguien que me lea el texto.
- B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
- C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
- D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.

4. Antes de empezar a leer:

- A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura
- B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)
- C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura

D) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece

5. Antes de empezar a leer:

A) Determino por qué voy a realizar esta lectura.

B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.

C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.

D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.

6. Antes de empezar a leer:

A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.

B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto

C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.

D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.

7. Antes de empezar a leer:

A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.

B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.

C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.

D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.

8. Antes de empezar a leer:

A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.

B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.

C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.

D) Leo el texto a alguien, en voz alta.

9. Antes de empezar a leer:

A) Práctico en voz alta la lectura de este texto.

B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.

C) pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.

D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

10. Antes de empezar a leer:

- A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
- B) Observo si las palabras tienen más de un significado.
- C) Imagino como serán abordados los temas en el texto.
- D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

**II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto**

**DURANTE su lectura:**

11. Mientras estoy leyendo:

- A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
- C) Reviso las figuras para ver si les falta algo.
- D) Evalué si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

12. Mientras estoy leyendo:

- A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
- B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- C) Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- D) Me salto las partes que me son difíciles.

13. Mientras estoy leyendo:

- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
- B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
- C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
- D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D) Agregó detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo:

- A) Hago que otra persona me lea el material.
- B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.

- C) Identifico el aspecto más importante en el texto.
- D) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo:

- A) Averiguo si los ejemplos son reales.
- B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C) No miro las figuras porque me podría confundir.
- D) Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- C) Leo el material silenciosamente.
- D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo:

- A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he "comido" ninguna palabra.
- C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
- D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo:

- A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
- C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
- D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él

20. Mientras estoy leyendo:

- A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
- B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

**III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto****DESPUÉS de leerlo:**

21. Después de haber leído un material:

- A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
- B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
- C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
- D) Subrayo las causas y los efectos.

22. Después de haber leído un material:

- A) Subrayo la idea principal.
- B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
- D) Práctico la lectura del texto en voz alta.

23. Después de haber leído un material:

- A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
- D) "Adivino" qué tema se tocará luego en el texto.

24. Después de haber leído un material:

- A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B) Leo las partes más importantes en voz alta.
- C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído un material:

- A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- B) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D) Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.

Nota: Tomado de Meza, A. y Lazarte, C. (2007). Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.

**Anexo B. Ejemplos de lecturas bíblicas para aplicarse en la práctica de estrategias metacomprendivas****La parábola del sembrador (Lc 8, 4-15)**

Extraída de la Biblia de Navarra (2004).

Un día se congregó un gran número de personas, pues la gente venía a verlo de todas las ciudades, y Jesús se puso a hablarles por medio de comparaciones o parábolas:

“El sembrador salió a sembrar. Al ir sembrando, una parte del grano cayó a lo largo del camino, lo pisotearon y las aves del cielo lo comieron. Otra parte cayó sobre rocas; brotó, pero luego se secó por falta de humedad. Otra cayó entre espinos, y los espinos crecieron con la semilla y la ahogaron. Y otra cayó en tierra buena, creció y produjo el ciento por uno.” Al terminar, Jesús exclamó: “Escuchen, pues, si ustedes tienen oídos para oír.”

Sus discípulos le preguntaron qué quería decir aquella comparación. Jesús les contestó: “A ustedes se les concede conocer los misterios del Reino de Dios, mientras que a los demás les llega en parábolas. Así, pues, mirando no ven y oyendo no comprenden.

Aprendan lo que significa esta comparación: La semilla es la palabra de Dios. Los que están a lo largo del camino son los que han escuchado la palabra, pero después viene el diablo y la arranca de su corazón, pues no quiere que crean y se salven. Lo que cayó sobre la roca son los que, al escuchar la palabra, la acogen con alegría, pero no tienen raíz; no creen más que por un tiempo y fallan en la hora de la prueba. Lo que cayó entre espinos son los que han escuchado, pero las preocupaciones, las riquezas y los placeres de la vida los ahogan mientras van caminando, y no llegan a madurar. Y lo que cae en tierra buena son los que reciben la palabra con un corazón noble y generoso, la guardan y, perseverando, dan fruto.

Nota: Perrault, C. (2014). *El gato con botas*. Eudeba.

### **La resurrección de la hija de Jairo y la curación de la hemorroísa (Lc 8, 40-56)**

Extraída de la Biblia de Navarra (2004).

Ya había gente para recibir a Jesús a su regreso, pues todos estaban esperándolo. En esto se presentó un hombre, llamado Jairo, que era dirigente de la sinagoga. Cayendo a los pies de Jesús, le suplicaba que fuera a su casa, porque su hija única, de unos doce años, se estaba muriendo. Y Jesús se dirigió a la casa de Jairo, rodeado de un gentío que casi lo sofocaba.

Entonces una mujer, que padecía hemorragias desde hacía doce años y a la que nadie había podido curar, se acercó por detrás y tocó el fleco de su manto. Al instante se le detuvo el derrame. Jesús preguntó: “¿Quién me ha tocado?” Como todos decían: “Yo, no”, Pedro le replicó: “Maestro, es toda esta multitud que te rodea y te oprime.” Pero, Jesús le dijo: “Alguien me ha tocado, pues he sentido que una fuerza ha salido de mí.”

La mujer, al verse descubierta, se presentó temblando y se echó a los pies de Jesús. Después contó delante de todos por qué lo había tocado y cómo había quedado instantáneamente sana. Jesús le dijo: “Hija, tu fe te ha salvado; vete en paz”.

Estaba aún Jesús hablando, cuando alguien vino a decir al dirigente de la sinagoga: “Tu hija a muerto; no tienes por qué molestar más al Maestro”. Jesús lo oyó y dijo al dirigente: “No temas: basta que creas, y tu hija se salvará.”

Al llegar a la casa, no permitió entrar con él más que a Pedro, Juan y Santiago y al padre y la madre de la niña. Los demás se lamentaban y lloraban en voz alta, pero Jesús les dijo: “No lloren; la niña no está muerta, sino dormida.” Pero, la gente se burlaba de él, pues sabían que estaba muerta. Jesús la tomó de la mano y le dijo: “Niña, levántate.” Le volvió su espíritu; al instante se levantó, y Jesús insistió en que le dieran de comer. Sus padres estaban fuera de sí, y Jesús les ordenó que no dijeran a nadie lo que había sucedido.

Nota: *Biblia de Navarra* (2004). Ediciones Universidad De Navarra, SA (EUNSA).

## Anexo C. Ficha de validación de la propuesta pedagógica

**FICHA DE VALIDACIÓN DE LA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

**1.1 Nombres y apellidos del validador :**

**1.2 Cargo e institución donde labora :**

**1.3 Nombre de la propuesta pedagógica evaluada:**

**1.4 Autor de la propuesta pedagógica :**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (D).
2. Regular (R).
3. Buena (B).

**III. INSTRUCCIONES:**

La ficha de validación de la propuesta de la guía didáctica de metacompresión lectora, consta de diez criterios con sus respectivos indicadores; que usted deberá leer atentamente. Asimismo, al revisar cada uno de los ítems del instrumento marcará en el recuadro con una (X), según la calificación asignada; deficiente (D), regular (R) y buena (B)

Nota: Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación. Formato de validación de instrumento para recolección de datos.



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador :  
1.2 Cargo e institución donde labora :  
1.3 Nombre del instrumento evaluado :  
1.4 Autor del instrumento :

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	La propuesta de la guía didáctica mide lo previsto en los objetivos de investigación.				
• COHERENCIA	La propuesta de la guía didáctica agrupa y ordena sistemáticamente las diferentes actividades de enseñanza – aprendizaje.				
• CONGRUENCIA	Los apartados propuestos en la guía didáctica son congruentes entre sí y con el concepto que miden.				
• SUFICIENCIA	Las actividades propuestas en la guía didáctica son suficientes para que el estudiante posea la autonomía en la comprensión lectora en distintos textos.				
• OBJETIVIDAD	La propuesta de la guía didáctica comprende actividades e interrogantes observables que los estudiantes trabajan: antes, durante y después de la metacompreensión lectora.				
• CONSISTENCIA	Las partes de la guía didáctica se han trabajado en concordancia a los fundamentos teóricos de la investigación.				
• ORGANIZACIÓN	La propuesta de la guía didáctica está secuenciada y distribuida de acuerdo a los momentos de la lectura con relación a las estrategias de metacompreensión lectora.				
• CLARIDAD	Las actividades diseñadas en la propuesta se encuentran redactadas en un lenguaje entendible para los discentes a evaluar.				
• FORMATO	La propuesta de la guía didáctica está escrita respetando aspectos técnicos: tamaño de letra, espaciado, interlineado y nitidez.				
• ESTRUCTURA	La propuesta de la guía didáctica está estructurada en tres apartados: momentos, estrategias y evaluación de la metacompreensión lectora.				
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Coefficiente  
de validez

$$\frac{A + B + C}{30} = \boxed{\phantom{00}}$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

## Anexo D. Ficha de validación de la propuesta pedagógica del experto 1

**FICHA DE VALIDACIÓN DE LA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

**1.1 Nombres y apellidos del validador** : Lourdes Labrín Celi

**1.2 Cargo e institución donde labora** : Docente-Colegio Vallesol

**1.3 Nombre de la propuesta pedagógica evaluada:** : Propuesta de guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora.

**1.4 Autor de la propuesta pedagógica** : Vilma Delgado Ruesta.

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (D).
2. Regular (R).
3. Buena (B).

**III. INSTRUCCIONES:**

La ficha de validación de la propuesta de la guía didáctica de metacomprensión lectora, consta de diez criterios con sus respectivos indicadores; que usted deberá leer atentamente. Asimismo, al revisar cada uno de los ítems del instrumento marcará en el recuadro con una (X), según la calificación asignada; deficiente (D), regular (R) y buena (B).

Nota: Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación. Formato de validación de instrumento para recolección de datos.



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. Lourdes Labrín Celi  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente-Colegio Vallesol  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Propuesta de guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : Vilma Delgado Ruesta

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	La propuesta de la guía didáctica mide lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	La propuesta de la guía didáctica agrupa y ordena sistemáticamente las diferentes actividades de enseñanza – aprendizaje.			X	
• CONGRUENCIA	Los apartados propuestos en la guía didáctica son congruentes entre sí y con el concepto que miden.			X	
• SUFICIENCIA	Las actividades propuestas en la guía didáctica son suficientes para que el estudiante posea la autonomía en la comprensión lectora en distintos textos.			X	
• OBJETIVIDAD	La propuesta de la guía didáctica comprende actividades e interrogantes observables que los estudiantes trabajan: antes, durante y después de la metacomprensión lectora.			X	
• CONSISTENCIA	Las partes de la guía didáctica se han trabajado en concordancia a los fundamentos teóricos de la investigación.			X	
• ORGANIZACIÓN	La propuesta de la guía didáctica está secuenciada y distribuida de acuerdo a los momentos de la lectura con relación a las estrategias de metacomprensión lectora.			X	
• CLARIDAD	Las actividades diseñadas en la propuesta se encuentran redactadas en un lenguaje entendible para los discentes a evaluar.			X	
• FORMATO	La propuesta de la guía didáctica está escrita respetando aspectos técnicos: tamaño de letra, espaciado, interlineado y nitidez.			X	
• ESTRUCTURA	La propuesta de la guía didáctica está estructurada en tres apartados: momentos, estrategias y evaluación de la metacomprensión lectora.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>				<b>30</b>	
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Coefficiente de validez

$$\frac{A + B + C}{30} = 1,00$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Validez muy buena

## Anexo E. Ficha de validación de la propuesta pedagógica del experto 2

### FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

#### I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. María Esther Lozano Ponce

1.2 Cargo e institución donde labora : Psicóloga, docente ICF y Facultad de Ciencias de la Educación

1.3 Nombre de la propuesta : Propuesta de guía la didáctica para el uso de pedagógica evaluada: estrategias de metacomprensión lectora.

1.4 Autor de la propuesta pedagógica : Vilma Delgado Ruesta.

#### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (D).
2. Regular (R).
3. Buena (B).

#### III. INSTRUCCIONES:

La ficha de validación de la propuesta de la guía didáctica de metacomprensión lectora, consta de diez criterios con sus respectivos indicadores; que usted deberá leer atentamente. Asimismo, al revisar cada uno de los ítems del instrumento marcará en el recuadro con una (X), según la calificación asignada; deficiente (D), regular (R) y buena (B).

Nota: Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación. Formato de validación de instrumento para recolección de datos.



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. María Esther Lozano Ponce  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Psicóloga, docente ICF y Facultad de Ciencias de la Educación  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Propuesta de la guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : Vilma Delgado Ruesta

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	La propuesta de la guía didáctica mide lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	La propuesta de la guía didáctica agrupa y ordena sistemáticamente las diferentes actividades de enseñanza – aprendizaje.			X	
• CONGRUENCIA	Los apartados propuestos en la guía didáctica son congruentes entre sí y con el concepto que miden.			X	
• SUFICIENCIA	Las actividades propuestas en la guía didáctica son suficientes para que el estudiante posea la autonomía en la comprensión lectora en distintos textos.			X	
• OBJETIVIDAD	La propuesta de la guía didáctica comprende actividades e interrogantes observables que los estudiantes trabajan: antes, durante y después de la metacomprensión lectora.			X	
• CONSISTENCIA	Las partes de la guía didáctica se han trabajado en concordancia a los fundamentos teóricos de la investigación.			X	
• ORGANIZACIÓN	La propuesta de la guía didáctica está secuenciada y distribuida de acuerdo a los momentos de la lectura con relación a las estrategias de metacomprensión lectora.			X	
• CLARIDAD	Las actividades diseñadas en la propuesta se encuentran redactadas en un lenguaje entendible para los discentes a evaluar.			X	
• FORMATO	La propuesta de la guía didáctica está escrita respetando aspectos técnicos: tamaño de letra, espaciado, interlineado y nitidez.			X	
• ESTRUCTURA	La propuesta de la guía didáctica está estructurada en tres apartados: momentos, estrategias y evaluación de la metacomprensión lectora.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)				<b>30</b>	
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Coefficiente de validez

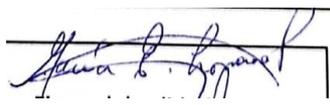
$$\frac{A + B + C}{30} = 1,00$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

  
 \_\_\_\_\_

**Anexo F. Ficha de validación de la propuesta pedagógica del experto 3**

**FICHA DE VALIDACIÓN DE LA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. Milena Daniela Lema León

1.2 Cargo e institución donde labora : Directora general del Colegio Vallesol

1.3 Nombre de la propuesta : Propuesta de la guía didáctica para el uso de  
pedagógica evaluada: estrategias de metacomprensión lectora.

1.4 Autor de la propuesta pedagógica : Vilma Delgado Ruesta.

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (D).
2. Regular (R).
3. Buena (B).

**III. INSTRUCCIONES:**

La ficha de validación de la propuesta de la guía didáctica de metacomprensión lectora, consta de diez criterios con sus respectivos indicadores; que usted deberá leer atentamente. Asimismo, al revisar cada uno de los ítems del instrumento marcará en el recuadro con una (X), según la calificación asignada; deficiente (D), regular (R) y buena (B).

Nota: Adaptado de Universidad de Piura (2020). Facultad de Ciencias de la Educación. Formato de validación de instrumento para recolección de datos.



I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Milena Daniela Lema León  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Colegio.Vallesol  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Propuesta de la guía didáctica para el uso de estrategias de metacomprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : Vilma Delgado Ruesta

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	La propuesta de la guía didáctica mide lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	La propuesta de la guía didáctica agrupa y ordena sistemáticamente las diferentes actividades de enseñanza – aprendizaje.			X	
• CONGRUENCIA	Los apartados propuestos en la guía didáctica son congruentes entre sí y con el concepto que miden.			X	
• SUFICIENCIA	Las actividades propuestas en la guía didáctica son suficientes para que el estudiante posea la autonomía en la comprensión lectora en distintos textos.		X		
• OBJETIVIDAD	La propuesta de la guía didáctica comprende actividades e interrogantes observables que los estudiantes trabajan: antes, durante y después de la metacomprensión lectora.			X	
• CONSISTENCIA	Las partes de la guía didáctica se han trabajado en concordancia a los fundamentos teóricos de la investigación.			X	
• ORGANIZACIÓN	La propuesta de la guía didáctica está secuenciada y distribuida de acuerdo a los momentos de la lectura con relación a las estrategias de metacomprensión lectora.			X	
• CLARIDAD	Las actividades diseñadas en la propuesta se encuentran redactadas en un lenguaje entendible para los discentes a evaluar.			X	
• FORMATO	La propuesta de la guía didáctica está escrita respetando aspectos técnicos: tamaño de letra, espaciado, interlineado y nitidez.			X	
• ESTRUCTURA	La propuesta de la guía didáctica está estructurada en tres apartados: momentos, estrategias y evaluación de la metacomprensión lectora.			X	
<b>CONTEO TOTAL</b>		<b>0</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>29</b>
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Coefficiente de validez

$$\frac{A + B + C}{30} = 0,97$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Firma del validador