



**UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA
COMUNICACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS
NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO
GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN: COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS:
EDUCACIÓN: COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**PRESENTADA POR:
Bach. Wyny Verónica JAMANCA YAURI**

**ASESOR:
Mag. Eling Levingstone CAMONES BAZAN**

**HUARAZ – PERÚ
2023**





ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huaraz, siendo las 11:00 horas del día miércoles 12 de abril del 2023, se reunieron los Miembros del Jurado de Sustentación de Tesis en acto público en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo para evaluar la defensa de la tesis presentada por la bachiller:

Nombre(s) y apellidos	Programa de estudios
Wyny Verónica, JAMANCA YAURI	Educación: Comunicación, Lingüística y Literatura

TÍTULO DE LA TESIS:

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ-2021

Después de haber escuchado la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por el Jurado, se le declara APTA para optar el Título de Licenciada en Educación.

Con el calificativo de (A) Dieciséis a la Bach. Wyny Verónica Jamanca Yauri

En consecuencia, la sustentante queda en condición de recibir el Título de Licenciada en Educación, con mención en su carrera, conferido por el Consejo Universitario de la UNASAM de conformidad con las Normas Estatutarias y la Ley Universitaria en vigencia.



Mag. Carlos Julián TOLEDO QUINONES
Presidente



Mag. Wilder Agustín CAURURO SÁNCHEZ
Secretario



Mag. Fiorella Rosario DEL CASTILLO PALACIOS
Vocal

Huaraz, 12 de abril del 2023

NOMBRE DEL TRABAJO

JAMANCA TESIS AHORA.docx

RECUENTO DE PALABRAS

37214 Words

RECUENTO DE PÁGINAS

202 Pages

FECHA DE ENTREGA

May 22, 2023 11:22 PM GMT-5

RECUENTO DE CARACTERES

199629 Characters

TAMAÑO DEL ARCHIVO

6.8MB

FECHA DEL INFORME

May 22, 2023 11:25 PM GMT-5**● 16% de similitud general**

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

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados
- 10% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado

DEDICATORIA

A Dios, por brindarme la fortaleza, ser mi soporte, por iluminar y guiar mi camino para cumplir con uno de mis objetivos propuestos. Por estar presente en todos los aspectos de mi vida.

A toda mi familia, que son mi apoyo y soporte en especial a mi madre que continuamente me apoyó incondicionalmente, por su amor, por su cariño y protección, por apoyarme en cada decisión que he tomado y por alentarme a ser mejor todos los días y sobre todo por ser ese soporte que acompaña cada paso de mi formación profesional y personal. También a mi padre por el continuo apoyo, el esfuerzo que hizo por educarme y por cuidarnos. De igual manera, a mis hermanos, por alentarme en todo momento e impulsarme a seguir adelante cada día, por enseñarme que la clave del progreso es el esfuerzo que ponemos cada día en la vida.

Wyny

AGRADECIMIENTO

Mi más sincero agradecimiento a mi asesor, el Mag. Eling Camones Bazan, por su apoyo constante, por brindarme su valioso tiempo a través de estos meses para guiarme durante el desarrollo del proyecto de investigación, asimismo, por compartir sus conocimientos, su disposición para resolver dudas, por sus alcances, sus observaciones y sugerencias para canalizar mis ideas y por haberme facilitado los medios suficientes para realizar cada una de las actividades propuestas. Fue una contribución invaluable, sobre todo para el desarrollo de esta tesis.

De igual manera, a los directores y profesores del área de Comunicación de las instituciones educativas de la Institución Educativa “San Cristóbal” Paria Wilcahuaín, “Señor de la Soledad” – Huaraz; “Simón Bolívar Palacios” – Huaraz, “Fe y Alegría N° 19”– Huaraz y "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús"– Huaraz; quienes permitieron la aplicación de los instrumentos y su posterior recolección de información para el tratamiento de esta investigación.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo correlacional. Se trabajó con 148 participantes de dos instituciones educativas de la Educación Básica Regular. Las herramientas utilizadas para recolectar la información fueron un cuestionario y una prueba de lectura. Los resultados señalan que existe relación significativa entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora de los estudiantes. Esto se observa cuando el $p\text{-value}=0.000$, valor menor al nivel de significancia ($\alpha=0.05$) y el grado de relación entre ambas variables resultó ser de buena correlación, según ($Rho=0.701$). En ese sentido, se concluye que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de la unidad de análisis.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas, comprensión de lectora, lectura, planificación.

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between metacognitive reading strategies and reading comprehension levels of second grade secondary school students. The study had a quantitative approach, with a non-experimental design of a correlational type. We worked with 148 participants from two educational institutions of Regular Basic Education. The tools used to collect the information were a questionnaire and a reading test. The results indicate that there is a significant relationship between reading strategies and students' reading comprehension. This is observed when the p -value=0.000, a value less than the significance level ($\alpha=0.05$) and the degree of relationship between both variables turned out to be of good correlation, according to (Rho=0.701). In this sense, it is concluded that there is a statistically significant relationship between the metacognitive reading strategies and the levels of reading comprehension of the unit of analysis.

KEY WORDS: Metacognitive strategies, reading comprehension, reading, planning.

INTRODUCCIÓN

El incremento exponencial de información almacenado en la gran nube ha dinamizado las posibilidades de acceder a conocimiento científico y no científico y que, en cierta medida, ha trazado nuevas líneas de trabajo para acceder a ellas. En ese marco, la lectura, como habilidad lingüística, se consolida como herramienta de acceso a los conocimientos registrados en códigos escritos y en diversos formatos. Sin embargo, los resultados de comprensión lectora aún siguen mostrando, en muchos países, índices por debajo de los niveles esperados. En la evaluación internacional, por ejemplo, el Perú ocupa los últimos lugares en pruebas de comprensión lectora, matemática y ciencia; mientras que en las evaluaciones nacionales los estudiantes de educación secundaria evidencian niveles moderados en el nivel esperado.

La investigación pretendió establecer la relación entre "Las estrategias metacognitivas de lectura" con los "Niveles de comprensión lectora " en estudiantes del segundo grado de educación secundaria. Los resultados de la investigación beneficiarán a los docentes del área de Comunicación, ya que a partir de la reflexión sobre los procesos de la enseñanza de la lectura pueden formular proyectos educativos para mejorar o sostener niveles de lectura adecuados de sus estudiantes. Asimismo, permitirá identificar actividades de lectura que se deberían repensar para asegurar mejores niveles de comprensión lectora. Del mismo modo, la investigación permitirá a las instituciones educativas adoptar estrategias específicas para la capacitación en el uso adecuado de estrategias de lectura para enfrentar con mayor eficacia el desarrollo de los niveles de lectura en los estudiantes de nuestra región.

Existen dos trabajos de investigación recientes relacionados al presente estudio. En primer orden, se encuentra la investigación de Escobar (2020) quien trabajó con una muestra de 92 estudiantes, usando un cuestionario y una prueba de comprensión lectora bajo el diseño no experimental. Concluyó que las estrategias metacognitivas se relacionan con los niveles de comprensión lectora, cuando se obtuvo el valor de $p = 0.000 < 0.05$ y se mostró el coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0.671, también se demostró que el 25 % del total de la muestra se encontraba bajo en el desarrollo de déficit de estrategias metacognitivas, mientras que el 65,2 % de las personas alcanzó niveles regulares y el 9,8 % se encontraba en niveles altos. Respecto a la comprensión lectora, el 22,7 % de los alumnos se encuentran en el nivel básico, el 66,3 % en el nivel de proceso y el 10,9 % en el nivel alcanzado. Por otro lado, Huillca (2019) que trabajó con 80 alumnos del primero y del segundo año de secundaria; se concluyó que la relación entre las variables de la estrategia metacognitiva y la comprensión lectora fue positiva y moderada después de la intervención, lo que confirma que cuanto más se utiliza la estrategia metacognitiva, mejor, cuanto mayor es el nivel de comprensión lectora. Así, en otro estudio, Chipana (2018), que trabajó con una muestra de 231 alumnos bajo el diseño no experimental, se concluyó que existe una correlación positiva entre las variables estratégicas metacognitivas y la comprensión lectora entre los estudiantes de cuarto año de secundaria. En síntesis, los estudios preliminares a este informe de investigación concuerdan en que existe relación entre las variables.

El propósito de este estudio fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora. En este sentido, la investigación cuantitativa se considera un tipo de trabajo que involucra un tipo de diseño no experimental. Asimismo, se trabajó con 148 estudiantes, de los cuales 64 cursaban

estudios en la I.E. “Fe y Alegría N° 19” y 84, en la I.E.P "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús". Por último, para la medición de los niveles de comprensión de texto se utilizó un test de lectura o cuestionario con 20 ítems; la prueba de hipótesis se realizó mediante la prueba Chi cuadrado.

La hipótesis de este estudio fue si existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Los resultados mostraron una correlación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de secundaria. Esto se observa en el valor $p = 0,000$, que es menor que el nivel de significación ($\alpha = 0,05$). Por lo tanto, se llegó a las siguientes conclusiones según los resultados de la investigación: existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

Este informe se ha estructurado acorde al reglamento de grados y títulos vigente como a continuación se detalla: En el primer capítulo, se aborda sobre los fundamentos de la existencia del problema, sus causas y sus posibles consecuencias. A raíz de ello, se plantean las preguntas de investigación y se definen los objetivos, la importancia del estudio, las hipótesis, se describe la metodología usada. En el segundo capítulo, denominado marco teórico, se considera la descripción de los antecedentes del presente trabajo de investigación; asimismo, se exponen las bases teóricas de cada una de las variables del estudio; finalmente, se enlista la definición conceptual de este informe. En el tercer capítulo, denominado resultados de la investigación, se describe el trabajo de

campo que implica la elaboración del instrumento y la aplicación del mismo; presentación de los resultados y la discusión. El estudio termina con la exposición de las conclusiones, la recomendación, referencias y los anexos.



ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	v
Capítulo I: PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. El problema de investigación.....	1
1.1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.2. Formulación de problemas	4
1.2. Objetivos de la investigación:.....	5
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. Justificación de la investigación.....	6
1.4. Hipótesis.....	7
1.4.1. Hipótesis general	7
1.4.2. Hipótesis específicas	7
1.4.3. Clasificación de variables	8
1.4.4. Operacionalización de variables:	8
1.5. Metodología de la investigación.....	11
1.5.1. Tipo de estudio	11
1.5.2. El diseño de investigación.	11
1.5.3. Población y muestra	12
1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
1.5.5. Técnicas de análisis y prueba de hipótesis	16
Capítulo II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2.1. Antecedentes de la investigación.....	19
2.2. Bases teóricas.....	27
2.2.1 Estrategias de lectura	27
2.2.2 Estrategias basadas en los momentos de la lectura	29

2.2.3 <i>Estrategias metacognitivas de la lectura</i>	41
2.2.4 <i>Comprensión lectora</i>	56
2.3. Definición conceptual	67
Capítulo III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.1. Descripción del trabajo de campo.....	70
3.2. Presentación resultados y prueba de hipótesis	71
3.3. Discusión de resultados	86
CONCLUSIONES.....	90
RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS	93
ANEXOS	103



Capítulo I: PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación

1.1.1. Planteamiento del problema

Como parte del marco del planteamiento del problema es necesario un acercamiento a la definición de dos conceptos clave: La lectura y las estrategias de lectura. El primero, es una actividad que permite comprender el lenguaje escrito, mediante la interacción de dos elementos: el texto, constituido por su forma y contenido, y el lector, como agente activo, con expectativas y conocimientos previos. Para acceder a dicho proceso se requiere del segundo concepto: estrategias de lectura, que implica la formulación de objetivos, acciones de planificación, evaluación, entre otros (Solé, 1999). Esta actividad no es pasiva, ya que supone la construcción de significados, no solo a partir de la expectativa, sino que también de los conocimientos como la competencia lingüística; la información proporcionada por el texto, su contexto y su relación con él (Alegre, 2009; Barboza & Peña, 2014). Asimismo, esta actividad se complementa con la puesta en práctica de la capacidad inferencial, los procesos de regulación y control, así como la riqueza y amplitud del vocabulario (Ortega, 2015). En ese sentido, se define a las estrategias metacognitivas de lectura como formas de actuar que requiere el lector para construir el significado (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012) y que implica “la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1999, p. 89).

El informe de evaluación de estudiantes PISA 2019 indica resultados favorables en comprensión lectora para los países como China, Singapur, Macao (China), Hong Kong (China), ubicándose en los cuatro primeros puestos (Oficina de la medición de la calidad de los aprendizajes, 2018). Sin embargo, muchos de los países latinoamericanos obtuvieron puntuaciones por debajo del promedio. Los resultados ubican a Chile en mejor posición que el resto, dado que ocupa el puesto 43; seguido de Uruguay, con 48; Costa Rica, 49 y México, 53. Los demás países latinoamericanos obtuvieron calificaciones inferiores a las del promedio Brasil (57), Colombia (58), Argentina (63), Perú (64), Panamá (71) y República Dominicana (76).

En el Perú, en el marco de la Evaluación Censal de estudiantes a nivel nacional (2019), los resultados señalan que los estudiantes del segundo grado alcanzaron los siguientes niveles de logro: En el nivel Satisfactorio, un 14,5 %; en el nivel En proceso, 25,8 %; en el nivel de Inicio, 42,0 % y, por último, el nivel Previo al inicio con 17,7 % (Oficina de Medición de la calidad de los Aprendizajes, 2019). De igual manera en la región Áncash, se percibe que un 10,2 % se encuentran en un nivel Satisfactorio; un 21,7 % se ubican en un nivel En proceso, mientras que el 44,8 %, En Inicio y el 23,3 %, Previo al inicio; este resultado significa que los logros en comprensión de lectura del estudiante en educación secundaria se mantienen por debajo del nivel esperado ya que como se observa un 44,8 % se posiciona en el nivel En Inicio, vale decir que los estudiantes logran aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para un determinado ciclo (Oficina de Medición de la calidad de los Aprendizajes, 2019). En esa misma línea, se observa que los resultados de la Evaluación Censal (ECE) (2018) de los estudiantes del segundo grado de

educación secundaria de la provincia de Huaraz, indican que un 18,7 % se encuentran en un nivel Satisfactorio; un 31,0 % se ubican en un nivel En proceso, mientras que el 34,9 %, En Inicio y el 15,3 %, Previo al inicio. Este resultado significa que los logros en comprensión de lectura del estudiante en educación secundaria se mantienen por debajo del nivel esperado ya que se observa un 34,9 % que se posiciona en el nivel En Inicio (Oficina de la medición de la calidad de los aprendizajes, 2018).

Lo anterior implica que la mayoría de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria no han adquirido algunos de los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para la comprensión lectora, es decir, tienen dificultades para identificar información explícita, deducir las relaciones de causalidad, deducir el subtema de los párrafos y más aún reflexionar sobre los textos leídos. Sin embargo, como parte de la didáctica de la enseñanza del área de Comunicación, se aplican estrategias metacognitivas durante el proceso de la lectura y a pesar de ello, el problema se mantiene vigente. Es posible que estas estrategias no sean utilizadas adecuadamente en la enseñanza de la lectura o que el tiempo dedicado no sea el adecuado (Barboza & Peña, 2014). También es posible que muchos docentes manejen escasa información sobre el proceso de lectura y las estrategias metacognitivas.

La consecuencia del déficit en comprensión lectora podría estar relacionada con limitaciones en la accesibilidad a los conocimientos, relajo mental y, como lo afirma Ortega (2015), a limitaciones para mejorar la calidad del lenguaje, asimismo, es probable que los estudiantes no podrán lograr su autonomía en contextos sociales desfavorecidos (Petit como se citó en Núñez,

2018); por otro lado, tendrán dificultades en el desarrollo de la competencia lingüística y su puesta en práctica a lo largo de la vida (Yubero & Larrañaga, 2010). Incluso, los que no desarrollen prácticas de lectura tendrán dificultades para desarrollar conductas sociales, incrementar su vocabulario, la abstracción, el pensamiento crítico (Del Valle, 2012).

La aplicación de estrategias metacognitivas debería, en cierta medida, mejorar los niveles de comprensión lectora. Sin embargo, se observa que los resultados se mantienen en el tiempo. Esto quizá se deba a la escasa comprensión de las estrategias metacognitivas o a una serie de variables intervinientes como conocimientos previos, actitud hacia la lectura, priorización de la evaluación de resultados, entre otros. Por ello, se hace necesario determinar si existe alguna relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora, ya que son variables que están en uso. Además, los estudios que han abordado estas variables si bien es cierto la mayoría de ellos concluyen que existen relaciones positivas; sin embargo, la ausencia de los procesos de validez y confiabilidad de los instrumentos con las que han trabajado la mayoría de estudios anteriores permiten que en el presente estudio se plantee la siguiente pregunta de investigación (1.1.2.).

1.1.2. Formulación de problemas

a. Problema general

¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?

b. Problemas específicos

¿Qué relación existe entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?

¿Qué relación existe entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?

¿Qué relación existe entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?

1.2. Objetivos de la investigación:

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

1.2.2. Objetivos específicos

Establecer la relación entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes que participaron en el estudio.

Establecer la relación entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes que participaron en el estudio.

Establecer la relación entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes que participaron en el estudio.

1.3. Justificación de la investigación

La presente investigación pretende establecer la relación entre las variables "estrategias metacognitivas de lectura" con la de " los niveles de comprensión lectora" en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz, con lo cual se aportará al conjunto de conocimientos relacionados con este tema.

Los resultados de la investigación beneficiarán en primera línea a los docentes del área de Comunicación, ya que a partir de la reflexión sobre los procesos de la enseñanza de la lectura que se viene practicando hasta ahora pueden formular proyectos educativos para mejorar los niveles de lectura de sus estudiantes. Asimismo, este estudio les permitirá identificar actividades de lectura que se deberían repensar en los procesos de planificación.

Además, el estudio permitirá a las instituciones educativas sugerir estrategias de formación en la aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la competencia lectora de los estudiantes de nuestra región. También, mejores puntajes en comprensión lectora ayudarán a mejorar la calidad de la educación y ello permitirá a que la población tenga acceso a conocimiento de diversa índole.

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

1.4.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

Existe relación significativa entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

Existe relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

1.4.3. Clasificación de variables

Variable 1

Estrategias metacognitivas de lectura

Variable 2

Niveles de comprensión lectora

Variables intervinientes

- Motivación
- Brecha digital
- Metodología docente

1.4.4. Operacionalización de variables:

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala valorativa
Estrategias metacognitivas de lectura	Las estrategias metacognitivas de lectura son manejadas como actividades mentales de supervisión y guía de las estrategias cognitivas, así como de regulación y corrección de la ejecución de las tareas, lo cual significa que la función de una estrategia metacognitiva es dar información acerca de la tarea o sobre el propio desarrollo cognitivo la cual posibilita desdoblarse recursos para evaluar y corregir una falla cognitiva percibida (Pinzás, 2006).	Las estrategias metacognitivas de lectura son un conjunto de actividades que se aplican: antes de la lectura (La planificación); durante (Supervisión o monitoreo) y después (Evaluación), que pueden ser medidas mediante un cuestionario con escala Likert.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y análisis de títulos y subtítulos del texto antes de leer. ▪ Objetivos de la lectura ▪ Conocimiento previo ▪ Predicciones y promoción de preguntas 	<p style="text-align: center;">00 - 32 Regular</p> <p style="text-align: center;">33 – 49 Buena</p> <p style="text-align: center;">50 – 64 Excelente</p>
			Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de lectura ▪ Lectura compartida ▪ Lectura independiente ▪ Errores y las Lagunas de comprensión 	
			Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idea principal ▪ Resumen ▪ Formulación y absolución de preguntas. ▪ Revisión si encontraron respuestas a sus preguntas e intereses. ▪ Verificación si alcanzaron o no el objetivo. ▪ Relectura de lo que no se comprendió. 	



Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala valorativa
Niveles de comprensión lectora	La comprensión lectora es la información que se obtiene en el cual el emisor le transmite el mensaje al receptor en la que debe ser interpretado por éste de un modo fluido (Gallego & Cortés, 2013).	La comprensión lectora es una habilidad verbal que puede ser medida entre niveles: comprensión literal (nivel literal), comprensión inferencial (nivel inferencial) y el crítico (nivel crítico). Este proceso de medición se realiza mediante un test de lectura con reactivos que consideren los tres niveles.	Literal	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y recuerda detalles como nombres, incidentes, tiempo, lugar. 	<p>(4) 18 – 20 <i>Destacado</i></p> <p>(3) 14 – 17 <i>Logrado</i></p> <p>(2) 11 – 13 <i>En proceso</i></p> <p>(1) 0 – 10 <i>En inicio</i></p>
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Formula conjeturas o hipótesis sobre detalles adicionales que el autor podría haber agregado en la selección para que sea informativa, interesante o atractiva. Deduce e infiere información del texto. Deduce la idea principal de un texto. Deduce la intención del autor, considerando la información textual y gráfica. 	
			Crítico	<ul style="list-style-type: none"> Juzga desde un punto de vista ética, la actitud y/o las acciones de los personajes, o desde un punto de vista racional la validez, utilidad o importancia de un concepto en otros contextos. 	

1.5. Metodología de la investigación

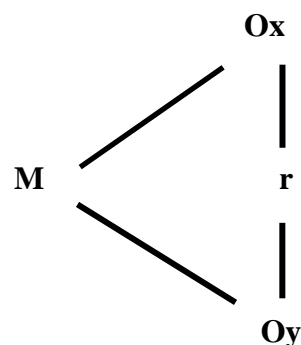
1.5.1. Tipo de estudio

El estudio pertenece enfoque cuantitativo; por su **alcance** es correlacional; mientras que por su nivel de **profundidad**, descriptiva, porque la investigación buscó “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas o grupos dentro de una comunidad” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 108). Por el **número de variables**, se considera una investigación bivariada.

1.5.2. El diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental de tipo correlacional, ya que se observó los hechos en estado natural, sin intervención alguna o manipulación de las variables y en un determinado tiempo (Hernández & Mendoza, 2018). De tipo transversal, puesto que la recolección de datos fue en un tiempo determinado.

El esquema del diseño de investigación es:



Donde:

M : Muestra de estudiantes del segundo grado de educación secundaria

OX : Observaciones de la Estrategias metacognitivas de lectura

OY : Observaciones de los Niveles de comprensión lectora

r : Relación

1.5.3. Población y muestra

Hernández & Mendoza (2018) entienden que una población es el grupo o comunidad del fenómeno objeto de estudio, en el que se estudian entidades poblacionales con características comunes y que dan lugar a datos de investigación. En tal sentido, se consideró como población a 240 estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz: Institución Educativa “Fe y Alegría N° 19” y la Institución Educativa "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús", debido a que ambas instituciones estaban desarrollando clases virtuales sincrónicas en el periodo de la investigación, asimismo, los estudiantes participantes estaban cursando el segundo grado.

Tabla 1

Estudiantes del segundo grado de educación secundaria por institución educativa

Instituciones educativas	Población
I.E. “Fe y Alegría N° 19”	130
I.E.P. "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús"	110
Total	240

Muestra

Como refieren Hernández & Mendoza (2018), una muestra es un subconjunto de la población de donde se recolectan los datos que deben ser representativos de la población y los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Para determinar el tamaño de esta, se utilizó el muestreo probabilístico. Para determinar el tamaño se utilizó el muestreo probabilístico, junto con una técnica de muestreo aleatorio simple. Para lo cual se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 P(1 - P)N}{E^2(N - 1) + P(1 - P)Z^2}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra

z: nivel de confianza, al 95% (z=1.96)

p: probabilidad que ocurra o de éxito (p=0.50)

q: probabilidad que no ocurra (1-p=0.50)

N: tamaño de la población de estudio.

E: error máximo aceptable de estimación (E= 0.05)

Reemplazando los valores en la ecuación, el tamaño de muestra resulta ser igual a:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5) 240}{0.05^2(240 - 1) + (0.5)(0.5)(1.96)^2} = 147.9 \approx 148$$

Tabla 2

Muestra de estudiantes del segundo grado de educación secundaria por institución educativa

Instituciones Educativas	Población	Muestra
I.E. "Fe y Alegría N°19"	130	64
I.E.P. "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús"	110	84
Total	240	148

Por lo que se tomó en cuenta a 148 estudiantes, de los cuales 64 de ellos cursaban estudios en ese momento en la I.E. "Fe y Alegría N°19"; 84, en la I.E.P. "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús".

- *Criterios de inclusión*

- Estudiantes matriculados en el segundo grado de educación secundaria en instituciones educativas de la provincia de Huaraz.
- Estudiantes que no hayan repetido el grado.

- *Criterios de exclusión*

- Estudiantes matriculados que reportan inasistencia evidenciada a clases.
- Estudiantes que no acepten ser parte del estudio de investigación.

1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleó para recoger datos de la variable *Estrategias metacognitivas de lectura* fue la encuesta, porque es una técnica que se basa en la recopilación de datos utilizadas para obtener información sobre una muestra de personas, su objetivo es descubrir, describir, predecir o explicar una amplia serie de características objetivas y subjetivas de una población, utilizando procedimientos de interrogación estandarizados para obtener medidas cuantitativas (Madrigal *et al.*, 2009).

Además porque “la técnica de encuesta permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Casas *et al.*, 2002, p. 143); mientras que para la variable *Niveles de comprensión lectora* se utilizó la prueba objetiva, que estuvo compuesta por un conjunto de ítems que guardan relación directa con los indicadores de las dimensiones de la variable en estudio.

Instrumentos de recolección de datos:

El instrumento que se utilizó para recoger datos de la variable *Estrategias metacognitivas de lectura* fue el *cuestionario* porque su propósito fue recopilar información sobre el desarrollo de las estrategias metacognitivas de lectura. Asimismo, estuvo conformado por un “conjunto sistemático” de ítems, alineados a las hipótesis, variables e indicadores del trabajo de investigación (Ñaupas *et al.*, 2018); de la misma manera para la variable 2 se utilizó el *Test de lectura*, porque este “permite obtener información acerca de cómo un alumno o alumna se desenvuelve en estos ámbitos y, de

ese modo, determinar aquellos procesos y subprocesos que dificultan un buen rendimiento” (Defior *et al.*, 2007, p. 5).

Con estos instrumentos se recopiló información de las variables estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora, con sus respectivas dimensiones. En el caso del cuestionario, se utilizó la Escala de Likert, y cada ítem estuvo estructurado con cinco alternativas de respuestas o categorías que fueron Nunca (0), A veces (1), Regularmente (2), Casi Siempre (3) y Siempre (4). Por otro lado, el Test de lectura estuvo conformado por 20 ítems, con respuestas de opción cerrada y con cuatro alternativas.

1.5.5. Técnicas de análisis y prueba de hipótesis

Según Hernández & Mendoza (2018), la recopilación de datos implica el desarrollo de un plan de acción específico que conduce a reunir datos para un propósito específico. Así, después de la aplicación de los instrumentos para ambas variables, se sistematizó en una hoja de cálculo los valores obtenidos con dichos instrumentos y se conformó una base de datos para luego exportarla al software estadístico SPSS v 25.

Estadística descriptiva:

Con la base de datos en el software estadístico SPSS v 25, se procedió a procesar los datos para presentarlos en forma de tablas y figuras estadísticas para las variables y sus respectivas dimensiones. Y para el

análisis de datos, el nivel y el alcance están determinados por la dimensión y a través de las variables de sus resultados.

Estadística inferencial:

Para la presente investigación se trabajó con la estadística inferencial, con la que se probó las hipótesis planteadas y la estimación de parámetros. En el análisis inductivo se utilizó la base de datos utilizando SPSS v 25. En este estudio el análisis estadístico fue no paramétrico debido a que las variables de búsqueda fueron cualitativas, es decir, no fueron números y medidas. Entonces lo elimina del tipo de parámetro. Del mismo modo, no hacen suposiciones sobre la distribución de probabilidad de la que se derivan los datos, es decir, no asumen una distribución de probabilidad particular de los datos. Por lo tanto, para analizar las relaciones en dos variables, se determinó el coeficiente de correlación de Spearman utilizando una escala ordinal en las variables cualitativas para probar hipótesis.

Prueba de correlación:

Hernández & Mendoza (2018) entienden que el coeficiente de Spearman es una medida de la correlación de variables a nivel de escala ordinal, por lo que las unidades de análisis en la muestra puedan organizarse u organizarse jerárquicamente y usarse en correlación estadística de métricas tipo Likert. También afirman que los valores de correlación de

Spearman se interpretan exactamente de la misma manera que los valores del coeficiente de correlación de Pearson, donde el signo es la dirección de la correlación y el valor numérico es la magnitud de la correlación.

Capítulo II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación

A partir de la búsqueda avanzada de tesis relacionadas con las variables de este trabajo a nivel internacional no se han encontrado o no están registrados en los repositorios al menos en los que se ha tenido acceso, por ello, a continuación, se enlista los antecedentes nacionales recuperados:

Escobar (2020) desarrolló una tesis doctoral que lleva por título “*Estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del 4º grado de primaria de la Institución Fe y Alegría 23 de la UGEL 01 San Juan de Miraflores- Lima, 2015*”. “Su objetivo fue determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del 4º grado de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría 23 UGEL 01-San Juan de Miraflores” (p. 5). Fue un enfoque cuantitativo, el nivel de estudio es descriptivamente correlacionado, con un diseño no experimental, es horizontal. Trabajó con una muestra de 92 estudiantes de cuarto grado y utilizó como medidas cuestionarios y pruebas de comprensión lectora. “El procesamiento de datos se desarrolló utilizando el software estadístico SPS 25 y la prueba de hipótesis por medio de la prueba de correlación Rho Spearman” (p. 54). Los resultados muestran que la estrategia metacognitiva está relacionada con la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado. La conclusión principal de la investigación indica que las estrategias metacognitivas relacionadas con la comprensión lectora de los alumnos del área de comunicación integrada de cuarto año de la I.E. Fe y Alegría 23 de S.J.M. , alcanzo $p = 0,000 < 0,05$ y mostró coeficiente de correlación Rho para Spearman

= 0,671; asimismo se observa que el 25 % del total de la muestra tiene un nivel bajo de desarrollo de estrategias metacognitivas débiles, mientras que el 65,2 % tiene una frecuencia alta y el 9,8 % tiene un nivel alto. ; Para “la comprensión lectora, el 22,7 % de los alumnos se encontraban en el nivel principiante, el 66,3 % en el nivel avanzado y el 10,9 % en el nivel logrado” (p.82).

Chipana (2018) desarrolló una tesis para optar el título de segunda especialidad en comunicación Integral que lleva por título “*Relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en la Institución Educativa Honorio Delgado Espinoza Arequipa 20172*”. Su objetivo fue “determinar la relación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas, y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria” (p. 4). Fue un enfoque de investigación cuantitativo, de tipo de investigación correlacional con el “diseño descriptivo – correlacional de corte transversal, Trabajó con una muestra de 231 estudiantes del cuarto grado de educación secundaria y utilizó como instrumento de medición el inventario y una prueba de diagnóstico” (p. 54). El procesamiento de datos se desarrolló con un programa estadístico computarizado (SPSS) y la prueba de hipótesis mediante el estadístico de correlación de Pearson. Los resultados mostraron una relación entre el uso de 3 estrategias metacognitivas diferentes y las variables de comprensión lectora, valor de p 0,000, valor inferior al nivel de significancia mencionado en el anuncio que es 0,05; Puedo entender que hay una relación entre las dos variables. Porque hay dos variables. Cuantitativamente, un “coeficiente de correlación R de Pearson de 0.735 indica una correlación positiva promedio entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión de la variable texto 3” (p. 72). Estos resultados indican que los estudiantes

de la muestra, cuando leen, usan moderadamente estrategias metacognitivas, lo que cambiará Comprenderlas porque no identificarán ni aplicarán todos los procesos cognitivos necesarios para comprender un texto escrito. El principal resultado del estudio fue “que existe una correlación positiva media entre las variables estratégicas metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de secundaria” (p. 99).

Guerrero (2016) desarrolló una investigación para la maestría que se titula “*Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el año 2014*”. Su “objetivo fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el año 2014” (p. 8). Fue un estudio cuantitativo, de tipo de investigación Correlacional, con el diseño descriptivo – correlacional. Trabajó “con una muestra de Igual a 25 estudiantes matriculados de la especialidad de Lengua Española y utilizó como instrumento de medición se utilizó una ficha de observación de metacognición y una ficha de observación de comprensión lectora” (p. 76). El procesamiento de datos se desarrolló con un programa estadístico a prueba de SPSS y la prueba de hipótesis se desarrolló mediante el estadístico de correlación de Pearson. Los resultados indican “que existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora” (p. 88). La conclusión principal de la investigación muestra asociación entre “las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora entre los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle” (p. 90).

Huillca (2020) desarrolló una tesis para maestría que lleva por título “*Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo del nivel secundario de una institución educativa de Santa Anita, 2019*”. El objetivo fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de secundaria. Fue una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, no experimental y transeccional. Trabajó con 80 estudiantes de primer y segundo año de secundaria y utilizó cuestionarios y pruebas de comprensión de lectura como herramientas de medición. El procesamiento de datos se desarrolló con el análisis estadístico descriptivo e inferencial y la prueba de hipótesis se desarrolló con la prueba no paramétrica coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los resultados mostraron que las variables de la estrategia metacognitiva alcanzaron los siguientes niveles: de un total de 80 estudiantes evaluados, el 6,3 % se encontraba en un nivel bajo, la mayoría, el 78,8 %, se encontraba en un nivel medio y el 15 % en un nivel alto. La conclusión principal de la investigación indica que la asociación entre las estrategias metacognitivas y las variables de lectura fue positiva y moderada, con un coeficiente de correlación de 0,586, que es 0,000 inferior al supuesto $\alpha = 0,05$. aprobado. Se puede demostrar que mientras más estrategias metacognitivas se utilizan, mayor es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la institución educativa Santa Anita.

Arredondo (2019) desarrolló una tesis de licenciatura que lleva por título “*La relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en la Institución Educativa Cesar Vallejo distrito de Haquira, provincia de Cotabambas, Apurímac -2019*”. Su objetivo fue “determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión

de lectura en los estudiantes del cuarto año de secundaria” (p. 47). Fue un estudio de enfoque cuantitativo, se utilizó un diseño correlacional no experimental. Se seleccionó 63 estudiantes del 4to de secundaria y se empleó un cuestionario de respuesta a escala Likert de 24 ítems como herramienta de medición. El segundo instrumento está relacionada a la comprensión de textos, conformado por 21 preguntas. El procesamiento de datos se desarrolló a través del programa estadístico IBM SPSS versión 25 y la prueba de hipótesis con el coeficiente de correlación de Rho Spearman. Los resultados mostraron “que el coeficiente de correlación de Spearman de 0,874, que señala el grado de relación entre nuestras dos variables, describe, que existe una fuerte relación positiva entre la variable estrategia metacognitiva y la variable comprensión lectora” (p. 4). Indica que hay un grado de importancia y una fuerte correlación positiva ($r_s = 0,874$; $p = 0,000 < 0,05$). La conclusión principal de la investigación indica la relación de estrategias metacognitivas con “la comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de la Institución Educativa Cesar Vallejo, distrito de Haqira, provincia de Apurímac Cotabamba; Coeficiente de correlación de Spearman = 0.874, $p = 0.000 < 0.05$ ” (p. 81), por lo que se justifica el propósito general de las conclusiones y análisis.

Hoyos (2019) desarrolló una tesis para maestría que lleva por título “*Estrategias metacognitivas y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa “Félix Tello Rojas”- Chiclayo – 2019*”. Su propósito fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos en estudiantes de sexto grado. Este es un estudio de diseño correlacional. Utilizó un cuestionario de habilidades metacognitivas y una prueba de comprensión lectora como herramientas de medición para una muestra de 22 estudiantes de sexto grado. El procesamiento de datos se desarrolló mediante SPSS y prueba de hipótesis con el coeficiente de correlación de

Pearson. Los resultados muestran el coeficiente de correlación de la puntuación de Pearson en SPSS y el resultado obtenido = COEF.DE.CORREL (Estrategias Metacognitivas y Comprensión de Textos) = 0,987. Esto indica una alta correlación entre las variables. El principal hallazgo del estudio muestra la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos I.E. sexto grado. Félix Tello, Chiclayo lo demostró con una correlación de Pearson de 0.987. Esto sugiere una alta correlación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos.

Trinidad (2018) desarrolló una tesis para maestría que lleva por título “*Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Miguel-2017*”. Su propósito “fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria” (p. 43). Se trata de un diseño de investigación no experimental – transversal – descriptivo correlacional. Tomó como muestra a 61 estudiantes de segundo año de secundaria, utilizó cuestionarios y el examen o evaluación regional de egreso de 2017 como herramientas de medición, desarrolló el procesamiento de datos utilizando el software Excel y preparó una base de datos. Se utilizó el software SPSS-23 para el procesamiento estadístico y el coeficiente de correlación Rho de Spearman para la prueba de hipótesis. Los resultados mostraron los resultados mostraron que se observó un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,721 en la prueba de hipótesis de las variables estrategias metacognitivas y comprensión lectora, indicando una relación muy directa entre las variables estudiadas, se determinó definiendo un valor de $p = 0,000$ para una muestra de 61 encuestados. La conclusión principal de la investigación indica que existe relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Mogrovejo (2018) desarrolló una tesis para maestría que lleva por título “Estrategias metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del primer ciclo en el Instituto Pedagógico María Montessori, Arequipa-2018”. Su “objetivo fue establecer la relación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo” (p. 35). Fue un tipo de investigación, con un diseño descriptivo correlacional de corte transversal. Trabajó con una muestra de 105 estudiantes del primer ciclo y utilizó como instrumento de medición un cuestionario y una prueba de comprensión lectora. El procesamiento de datos se desarrolló con un programa estadístico computarizado (SPSS) y la prueba de hipótesis se ha realizado mediante el estadístico de correlación de Pearson con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados mostraron que, para ambas variables cuantitativas, un coeficiente de correlación de Pearson de 0,773 indicó el grado de correlación entre las dos variables, indicando descriptivamente una fuerte relación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y las variables de comprensión lectora. Encontramos que la relación entre las dos variables es proporcional, es decir, los resultados más altos en el uso de estrategias metacognitivas corresponden a puntajes más altos en comprensión lectora y los puntajes más bajos en el uso de estrategias metacognitivas corresponden a puntajes más bajos en comprensión lectora. La ecuación $y = 4,710,14x$ muestra que la relación entre estas variables, además del valor de R lineal, es un coeficiente de determinación de 0,607, lo que indica que la ecuación obtenida por regresión lineal explica el 60,7 % de los casos en que esta relación se cumple. La conclusión principal de la investigación indica que existe correlación positiva media entre las variables estrategias metacognitivas, y comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo.

Quintana (2019) desarrolló una tesis para maestría que lleva por título “*Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor – 2018*”. Su objetivo “fue determinar la relación existente entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los alumnos de 5° de primaria. Fue un estudio de investigación básica, de nivel de investigación descriptivo, diseño de investigación transeccional correlacional” (p. 16). Estudió una muestra de 100 estudiantes de quinto grado y utilizó cuestionarios y pruebas de comprensión lectora como herramientas de medición. Para el procesamiento se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24, además de Excel 2016 y su aplicación XLSTAT, y se realizó la prueba de hipótesis mediante la prueba Rho de Spearman. “Los resultados indican que el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de 0,45, lo que indica que existe una relación moderadamente positiva” (p. 68). Un valor de p de 0.0004 es $p < 0.05$, por lo que existe una relación entre la estrategia metacognitiva y la comprensión lectora en quinto grado. El principal hallazgo de su investigación fue que había una relación moderadamente positiva entre las dos variables, la estrategia metacognitiva y la comprensión lectora.

Carvallo (2016) desarrolló una tesis para maestría que lleva por título “*Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria*”. El objetivo fue determinar “si existe una relación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora” (p. 19). Este es un estudio transversal. Trabajó con una muestra de “197 estudiantes escolares, 102 mujeres y 95 hombres de tercer año de secundaria y utilizó como instrumento de medición un cuestionario de estrategias metacognitivas en la lectura y una prueba de comprensión

lectora.” (p. 4). Para realizar el análisis se utilizó el procesamiento de datos desarrollado con el paquete estadístico SPSS 22 y se correlacionaron las variables principales y secundarias del estudio con el estadístico de Pearson. Los resultados mostraron correlaciones positivas, significativas y moderadas entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas ($r=.27$ $p=.00$). El principal hallazgo del estudio es que existen correlaciones positivas, significativas y moderadas entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son consideradas destrezas, técnicas y habilidades, ya que permiten a lo largo de la lectura construir y examinar deducciones de distintas clases, así como evaluar la coherencia interna del texto y las probables diferencias entre lo que el texto ofrece y lo que se sabe luego del proceso lector (Solé, 1999). Las estrategias se caracterizan por ser dinámicas, ya que están relacionadas con el ritmo del proceso de la lectura, vale decir que se modifican en su mismo desarrollo (Peña, 2000).

Solé (1999) manifiesta que las estrategias deben apoyar al lector a elegir distintos caminos cuando este halle dificultades; además, debe permitir organizar el trabajo general de la lectura, así como su adecuada ubicación y motivación para facilitar la verificación y el control de lo que se lee. Es por ello, que se debe enseñar a utilizar estrategias tales como: entender el propósito explícito e implícito de la lectura; formación de metas de lectura y actualización de conocimientos

previos; construir inferencias; verificar y comprobar la comprensión durante la lectura y seleccionar alternativas correctas frente a equivocaciones o fallas en la comprensión; sintetizar el contenido y ampliar el conocimiento que se adquirió por medio de la lectura. En esa línea, Gaskins y Thorne (como se citó en Santiago *et al.*, 2007) afirman que las estrategias de lectura son componentes claves para conocer, razonar y solucionar dificultades. Desde un punto de vista teórico, también se puede explicar de la siguiente manera. Las acciones e ideas de los estudiantes se reflejan en el proceso de aprendizaje. En este sentido se convierten en los recursos necesarios para llegar a una meta, recursos que le ayudará a facilitar su desempeño y el logro de su meta propuesta, por ello, es importante utilizar actividades que les permitan lograr un fin antes, durante y después del proceso de la lectura.

Para Solé (1999), las estrategias de lectura “son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza” (Solé, 1999, p. 59), es decir, son procesos de grado superior, que involucran tener metas u objetivos a alcanzar y planificar las acciones a realizar para lograrlos, de la misma forma su evaluación y su posible cambio. Asimismo, en ese marco se entiende que la lectura estratégica es un proceso que involucra la percepción y la metacognición, y en la enseñanza no puede considerarse una técnica o habilidad específica.

Las estrategias de lectura son las acciones que toman los lectores para entender una lectura, son instrumentos que le ayudan a fabricar el sentido de una palabra o frase de lo que lee y las formas de trabajar con el texto que les permita interactuar con él (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Además, son procesos mentales, dado que el lector utiliza su conocimiento previo que el texto

le proporciona (Marín, como se citó en Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

Por lo tanto, cuando se enseña estrategias de lectura se tiene que priorizar la construcción y uso por parte de los estudiantes de instrucciones generales que puedan transmitirse sin dificultad en el contexto de la lectura debe ser variadas y diversas. Así que, se debería fomentar una enseñanza de comprensión lectora en un enfoque donde participen conjuntamente ya sea en responsabilidades diversas entre el profesor y alumno, donde tenga la finalidad de que adquieran autonomía y sean competentes en la lectura (Solé, 1999).

2.2.2 Estrategias basadas en los momentos de la lectura

Solé (1999) sintetiza la propuesta de las estrategias basadas en los momentos de la lectura bajo tres categorías: antes, durante y después de la lectura. Como se observa esta propuesta, que se diferencia de las tradicionales estrategias que se preocupaban en el proceso mismo de la lectura, considera como elementos importantes a las actividades iniciales o posteriores al acto de leer que, posteriormente, será la base de las estrategias metacognitivas para la lectura.

A. Estrategias antes de la lectura

Solé (1999) indica que, en la etapa denominada antes de la lectura, se examinará lo que se puede hacer antes de leer para ayudar a los estudiantes a comprender, de este modo, permitirá dotarse de objetivos de lectura específicos, así como la comprensión de objetivos de lectura explícitos e implícitos. y activar e impartir conocimientos básicos de lectura relevantes para el contenido; incluso

los profesores tienen que pensar en su complejidad que lo caracterizan y al mismo tiempo, en las capacidades de los lectores para que puedan manejar esta complejidad a su manera. Además, en esta etapa se elabora una serie de actividades para iniciar a leer con una idea de lo que puede haber dentro del texto (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

a. Motivación para la lectura

La motivación es un proceso que tiene un objetivo impulsor. En el contexto académico es importante en los nuevos aprendizajes, ya que puede influir en qué, cuándo y cómo se aprende (Morales *et al.*, 2017). Además, es creada y provocada por un mediador desde una posición externa donde asume la responsabilidad de crear y dirigir la motivación con el objetivo de guiar a los alumnos a la lectura (Cerrillo *et al.*, 2006). Así, Solé (1999) entiende que los alumnos tienen que estar motivados de la misma manera los profesores para aprender y enseñar a leer, es decir, para que el alumno se sienta implicado en el proceso de lectura o se sienta motivado es necesario algunas señales razonables de que su participación será eficaz, además, la motivación se obtiene con una adecuada planificación de la tarea de leer y elegir el material a ser conducido de manera persuasiva, tomando decisiones con firmeza sobre aquello en lo que el estudiante puede necesitar ayuda previamente, y evitando la competición y fomentando a contextos reales, que fomente el agrado por la lectura y así vaya formando el lector su propia interpretación.

La motivación antes de leer es clave para tener acceso a un texto, es decir, que es un estímulo para obtener lo que el lector quisiera encontrar en el texto que se dispone a leer. Y las expectativas que realiza el lector sobre lo que podría contener el texto. Además, esto hace que el proceso de lectura sea una actividad beneficiosa, placentera y continuamente motivada en su desarrollo (Cerrillo *et al.*, 2006).

b. Objetivos de la lectura

Brown (1984 como se citó en Solé, 1999) entiende que los objetivos que guían la lectura definen cómo se posiciona el lector ante ella y cómo controla su proceso de comprensión, por ello es importante que los niños sean conscientes lo que uno quiere lograr con estas actividades para que se sientan capaces de realizarlo y si necesita acompañamiento puede solicitarlo.

Solé (1999) plantea los siguientes objetivos que persigue el lector generalmente:

Leer para obtener una información precisa

La obtención de información precisa consiste en localizar algunos datos que importa, de manera selectiva, es decir, se excluye abundante información para localizar la necesaria.

Leer para seguir las instrucciones

Esta lectura es esencial y completa porque el autor busca la comprensión

para poder lograr sus objetivos, es decir, se lee tantas veces como sea necesario mientras el lector intenta seguir paso a paso el texto. Así como: las reglas de uso de un aparato, las normas para un juego de mesa, la receta de una tarta, los manuales de uso de materiales tecnológicos, las instrucciones para armar un mueble, etc.

Leer para obtener una información de carácter general

Se lee para adquirir información general por lo que no es obligatorio realizar una búsqueda precisa. Asimismo, se necesita saber lo que indica el texto, con los conceptos más generales, de manera que se utiliza para preguntar algún material con una finalidad concreta también para aquellas necesidades que posea el lector de indagar en ella.

Leer para aprender

La actividad de la lectura está directamente relacionada con la adquisición de conocimientos, por ello su ritmo varía dependiendo del grado de retención. Además, cuando se lee para aprender se integran y actualizan conscientemente las habilidades responsables de una lectura eficaz y controlada., dando lugar a la formación de conceptos o ideas que caracterizan el aprendizaje.

Leer para revisar un escrito propio

La lectura aquí asume un papel de control y regulación, lo que significa que es una lectura importante que apoya la escritura y el aprendizaje cuando los componentes metacomprendidos se hacen más visibles.

Leer para practicar la lectura en voz alta

Se espera que los estudiantes lean con claridad, rapidez y precisión, articulando apropiadamente, cumpliendo con las normas o reglas de puntuación y

con la entonación solicitada o exigida.

c. Conocimiento previo

El Ministerio de Educación de Guatemala (2012) indica que los conocimientos previos son aquellos que permiten acelerar nuestros saberes previos. en otras palabras, lo que saben, conocen y han experimentado en relación con la lectura que van a ejecutar. Al ser la lectura un proceso de interpretación y de edificación de conceptualizaciones a partir del contenido que se presenta en ella, la activación de conocimientos es principal, puesto que constituyen el soporte de esta construcción.

Por otro lado, Solé (1999) considera que los conocimientos previos son importantes ya que si no tuviera el conocimiento adecuado, no podría comprender, interpretar, opinar, por lo que es importante apoyar a los estudiantes a actualizar sus conocimientos previos. Por ello, se entiende que existe algunas cuestiones que se deben tomar en cuenta para esto: se debe explicar sobre lo que va leer; se debe explicar, hacer conocer, socializar a los alumnos que tipo de texto van a trabajar para que pueda relacionarlas con sus experiencias previas; se debe comunicar a los alumnos el tipo de texto su superestructura textual del texto que leerán; apoyar a los alumnos a darse cuenta de las ideas explícitas del texto para que logre activar sus conocimientos previos; alentar a los alumnos a que expliquen lo que han entendido sobre el tema, para que se pueda así reemplazar la explicación del profesor por los alumnos.

De igual manera, Smith (como se citó en Gallego & Cortés, 2013) propone las actividades previas a la lectura para que pueda el lector activar sus

conocimientos previos: Hallar un sentido a lo que se disponga a leer, es decir averiguar la importancia o el por qué es significativo para él; comparar la temática del texto por lo que ya sabe; formular preguntas de anticipo que pueda responder cuando lea el texto; fortalecer la capacidad de comprensión cuando lea el texto escrito cuando se relacione toda la información que se halle en el texto con los conocimientos que se impulsó en la etapa previa a la lectura. En este sentido, enfatiza en que la lectura es efectiva cuando el saber previo del lector, le permite información no visual por ende le ayuda excluir la generalidad de opciones impedidas para interpretar el texto. Por ello, a mayores opciones, incrementa la confusión, inseguridad, lentitud, por esta razón la comprensión disminuye o no se produce. Además, los saberes previos que maneja el lector facilitarán a que asimile, entienda e interactúe con el texto que lee.

d. Predicciones

Formular predicciones

La predicción está relacionada con la elaboración de hipótesis, vale decir, de lo que se encontrará en el texto. Luego se inicia un proceso de verificación de la misma en función de los conocimientos previos y las interpretaciones que se realizan, es decir, que para el lector es necesario que realice o formule predicciones del texto que va a leer como su superestructura, el tipo de texto, su organización, algunas señales como los títulos, dibujos, encabezamientos, etc. (Solé, 1999).

En este sentido, se comprende que para formular predicciones los lectores se apoyan en las características del texto mencionadas anteriormente. Y, por sus

experiencias propias los conocimientos sobre lo cual dichos índices textuales dejan sospechar a cerca del contenido del texto (Solé, 1999). Así también las predicciones nacen de las preguntas que el lector se plantea, en esa dirección las respuestas a estas preguntas serán sus predicciones (Castañeda & Poveda, 2013).

Además, este método permite la interacción entre los alumnos, lo cual incrementa los intereses de los alumnos y optimiza su comprensión del texto, es decir es un plan en la que los lectores usan la información desde la imagen, el título para hacer predicciones sobre la historia. Asimismo, durante la lectura tienen la posibilidad de hacer predicciones sobre lo que sucederá seguidamente o qué opiniones ofrecerá el autor para ayudar una discusión (Banditvilai, 2020).

e. Promoción de preguntas sobre el texto

La promoción de preguntas consiste en que los estudiantes se hacen preguntas sobre el texto que están leyendo. Estas preguntas tienen que estar relacionadas al objetivo general que dirige la lectura del texto, por ello, es necesario enseñar a elaborar preguntas adecuadas sobre el texto. Cuando los estudiantes hacen preguntas relacionadas, no solo usan su conocimiento previo respecto al tema, pero se dan cuenta, quizás sin darse cuenta, de lo que saben y lo que no saben al respecto de ese tema. En general, las interrogantes que se pueden plantear sobre el texto están relacionadas con las hipótesis que se pueden formar sobre el texto que a partir de estas predicciones se planteen preguntas precisas a las que se quiera encontrar respuestas por medio de la lectura (Solé, 1999).

Por otra parte, Barret (como se citó en Gallego & Cortés, 2013) señala

que el maestro debe formular a sus estudiantes preguntas diversas, en diferentes niveles para identificar y regular la enseñanza de la lectura y la comprensión de los alumnos, por lo tanto, las preguntas son importantes para la construcción de significados por lo que se les asigna a esas el papel de medio eficaz para facilitar la comprensión lectora. Además, el profesor y el estudiante deben formularse preguntas antes, durante y después de la lectura para que pueda comprender el texto. Asimismo, para reforzar el nivel de comprensión literal lo que expresa el texto y el nivel inferencial, lo que se infiere y no se expresa escrito o claramente. Estas interrogantes a medida que se incluye en el proceso de lectura les ofrece a los alumnos la posibilidad de pensar en lo cual ellos leen, son lectores activos e independientes (Banditvilai, 2020).

B. Estrategias durante la lectura

Para Solé (1999) durante la lectura se enfocarán en enseñar las estrategias que se dan en el proceso, para formar una interpretación que sea aceptables o admisibles del texto. De manera que el objetivo de este periodo es conservar la atención del lector, facilitar la interacción con el texto y practicar destrezas, identificar ideas principales, deducir, relacionar, establecer causa y efecto, razones por las cuales son necesarias para que los niños y niñas entiendan lo que lean. Además, también es llamada como el periodo de “lectura consciente” se trata de una secuencia de ejercicios que se elabora, mientras tanto los alumnos leen o el profesor les lee y que le permiten poco a poco entender el significado o mensaje,

asimismo se puede mencionar que es el minuto donde el lector se interrelaciona con el texto y establece un diálogo (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

Según Solé (1999) las estrategias durante de la lectura que se deben trabajar en esta etapa son:

a. El proceso de lectura

Empleando las palabras de Solé (1999) la lectura es el proceso de hacer y comprobar predicciones que lleva a la construcción de la comprensión de un texto, es decir, debe lograr que el lector comprenda los diversos textos que pretende leer. Además, la característica esencial durante todo el proceso de lectura no solo se trata de que los lectores expertos comprendan, sino también que se identifique cuando no se comprende, y por ello se alcance las acciones que dejen corregir posibles vacíos de comprensión lectora.

Como se anotó en el párrafo anterior la lectura es un proceso y se accede mediante su ejercitación comprensiva. Por esta razón, con solo asistir los estudiantes al proceso a través de la cual el profesor les ejemplifica cómo elaborar sus predicciones, cómo lo comprueba o identifica. En consecuencia, la primera condición para que asimilen los alumnos y entiendan cómo procede el profesor a elaborar una interpretación del texto es que observen primero, qué perspectivas tiene, qué interrogantes se formula, qué dudas sea planteado, cómo alcanza a realizar conclusiones que es importante para las metas que le guían, qué elige o no elige del texto, qué es lo que le enseñó y lo que le falta por aprender; que presencie un proceso de modelo de lectura, que les permita ver las estrategias en ejercicio en una situación significativa y funcional (Solé, 1999).

Por otra parte, una característica esencial durante todo el proceso de lectura no solo se trata de que los lectores expertos comprendan, sino también que sepan cuando no comprendan, y por ello alcancen las acciones que dejen corregir posibles vacíos de comprensión lectora (Solé, 1999).

b. Lectura compartida

En relación a la lectura compartida, Solé (1999) precisa que la lectura compartida tiene como objetivo enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión, asimismo se adiestren en resumir, a formular preguntas, a solucionar problemas cuando ya empiecen a leer algunas frases o incluso antes. Por tal motivo, los trabajos de lectura compartida tienen que ser aprovechadas para que los estudiantes entiendan y usen técnicas útiles para la comprensión de textos, también deben considerarse el recurso más poderoso que los maestros pueden usar para permitirles pasar a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y el proceso. Asimismo, la autora afirma que estas actividades deben permitir la transferencia de responsabilidades y el control de la tarea de lectura de manos del profesor a manos del alumno (Solé, 1999).

Por ello que Palincsar y Brown (1984 como se citó en Solé, 1999) consideran que las estrategias de lectura que se pueden reforzar en las actividades generales de lectura son: hacer predicción sobre el texto a leer; se pregunte qué se ha leído. aclarar cualquier duda sobre el texto; recoger ideas del texto.

c. La lectura independiente

Solé (1999) refiere que esta clase de lectura, es cuando el lector impone su propio ritmo y utiliza el texto para sus objetivos, es decir, es importante que cada alumno practique de manera independiente las estrategias que están aprendiendo o lo que trabajaron. Por lo tanto, este tipo de lectura debe ser fomentada en la escuela. Asimismo, las escuelas pueden establecer metas para promover el uso de estrategias específicas en las tareas individuales de lectura, para lo cual se pueden proporcionar los materiales escolares que se preparan con el objetivo de la auto-práctica de determinadas estrategias.

d. Los errores y las lagunas de comprensión

Para Solé (1999) entiende que los errores son falsas interpretaciones de lo que se lee, es decir, es cuando un mal lector se confunde tiene una sensación de no entender, asimismo estas lagunas pueden ser el no reconocer el significado que el lector puede especificar no coincide con la interpretación del texto.

C. Estrategias después de la lectura

Según Solé (1999) los elementos de las estrategias después de la lectura que se deben trabajar en esta etapa son:

a. La idea principal

Cuando se refiere a la idea principal se acude al texto y al objetivo del autor. La idea principal es una combinación de objetivos de lectura que guían al lector, sus conocimientos previos y la información que el autor quiere transmitir a través de su escritura, es por ello que la idea principal es importante para el lector

porque le ayuda a aprender de su lectura y también le permite realizar actividades relacionadas como tomar, apuntes o realizar síntesis (Solé, 1999).

Como se ha explicado, es importante enseñar o incentivar a reconocer la idea principal de un texto en función de los objetivos de lectura, una segunda característica que se considera esencial es que se enseñe para qué sirve, qué es la idea principal, también cómo se identifica o se forma.

Por otra parte, según Meyer *et al.* (como se citó en Solé, 1999) para algunos autores consideran que es importante considerar el tipo de secuencia de los texto que se van a leer, de modo tal que se identifiquen las ideas principales considerando estas secuencias. Además Carriedo y Alonso (como se citó en Solé, 1999) proponen que se comience de una definición de lo que forma la idea principal es el requisito previo para enseñar a los estudiantes qué es y cómo lograrlo.

e. El resumen

El resumen obliga a identificar las ideas principales y las relaciones que ha establecido el lector en relación con el propósito de la lectura y sus conocimientos previos, es decir, el resumen del texto realizado de acuerdo a lo que el lector quiere o selecciona cual son las ideas principales que transmiten según su lectura prevista, aunque el resumen debe omitir ideas intrascendentes o redundantes, también requiere conjuntos de conceptos y proposiciones que reemplazan a otros conceptos y proposiciones que incluye o incorpora, así como un resumen tiene una relación especial con el texto del que se deriva, lo que significa que se debe tener cuidado de preservar la esencia del texto a partir del verdadero significado del texto del que se extrajo, por lo tanto, es importante que

los estudiantes entiendan por qué resumir es importante (Solé, 1999).

f. Formular y responder preguntas

Solé (1999) considera que aprender y responder preguntas sobre el texto es una estrategia importante para la lectura eficaz. Es preciso señalar que, para comprender y formular preguntas, es importante que los alumnos observen cómo el profesor formula interrogantes y las dirige a ellos para promover la lectura. Estas estrategias se usan ampliamente en el salón de clases, tanto oralmente como por escrito después de leer el texto, e incluso se encuentran en manuales educativos y materiales de trabajo de los alumnos.

2.2.3 Estrategias metacognitivas de la lectura

La metacognición se puede definir como el nivel de conciencia o comprensión de una persona sobre sus formas de pensar (procesos, eventos cognitivos, etc.), su contenido (estructura) y su capacidad para controlar un proceso con el objetivo de organizar, revisar y ajustar en consecuencia. Progreso y resultados del aprendizaje. (Cerchiaro *et al.*, 2011). También puede llevar a la selección, evaluación, revisión o eliminación de tareas, metas y estrategias cognitivas (Flavell, 1979). La metacognición hace referencia tanto al entendimiento del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos, como además a sus capacidades para el control de dichos procesos por medio de su organización, rastrearlo y modificarlo, como una funcionalidad de los resultados del aprendizaje y la realimentación. Además son pensamientos que acompañan la actividad cognitiva para comprobar si se ha alcanzado la meta (Mayora, 2013).

Estos procesos metacognitivos son un conjunto de procesos mentales que se utiliza para guiar la manera cómo se puede llevar a cabo una tarea o una actividad. Se refiere a analizar o pensar sobre la mejor manera de realizar la tarea, las actividades o acciones que se desarrolla, esto quiere decir que una tarea o actividad podría ser leer una historia, crear un mapa conceptual o buscar un tema en un diccionario. También sirve como una guía para la ejecución, destinada a ayudarlo a operar de manera más inteligente, comprender lo que está sucediendo y controlar su propia estrategia (Pinzás, 2006). La metacognición involucra el razonamiento de sí mismo como lector y organizar y controlar los procesos mentales, como las estrategias cognitivas que controlan la comprensión lectora. Es por ello que el conocimiento metacognitivo permite al lector elegir, usar, monitorear y evaluar la implementación de estrategias de lectura (Maturano *et al.*, 2002).

Para Pinzás (2006) las estrategias metacognitivas se manejan como actividades mentales que monitorean y dirigen estrategias cognitivas, así como también organizan y regulan la realización de tareas, es decir, la función de las estrategias metacognitivas es brindar información sobre la tarea o su desarrollo cognitivo la cual posibilita desdoblarse recursos para evaluar y corregir una falla cognitiva percibida, además las personas que utilizan operaciones metacognitivas son capaces de planificar y establecer sus objetivos y proceder a la selección de las estrategias que utilizarán, además a lo largo del proceso, monitorearán una y otra vez sus progresos verificando si está en la dirección adecuada, del mismo modo, evalúan si los objetivos obtenidos son los que se habían planteado (Ascensión *et al.*, 2004). Además, son definidas como la autocomprobación

consciente y sistemática de la acción en relación con la meta, así como la elección y utilización de estrategias. Cuando el entorno lo requiera, estas estrategias sirven de soporte al conocimiento que un individuo tiene de los propios procesos, en esencia, y de estrategias cognitivas de aprendizaje individualizado, y por otro, la funcionalidad en su uso (Cazar *et al.*, 2020), es decir, tiene la posibilidad de ser conscientemente Utilizado conscientemente por individuos para llamar la atención sobre información importante, para monitorear la comprensión de esa información, para establecer metas que la persona use conscientemente para llamar la atención sobre información importante, monitorear la comprensión de esa información y establecer metas y lograr exitosamente, además en detectar y solucionar las dificultades de la comprensión asimismo son métodos de aprendizaje, por lo que, permiten aprender a aprender (Jiménez & Puente, 2014).

En tal sentido, las estrategias metacognitivas hacia la lectura se pueden categorizar por tiempo de uso, de la siguiente forma: a) Antes de la lectura, en este momento se planifican los propósitos y las estrategias que se utilizarán para lograrlos. b) Durante la lectura o supervisión, en esta etapa las estrategias permanecen orientadas a mantener el control del proceso lector por medio de actividades como subrayar, releer, entre otras. c) Después de la lectura, en esta se enfoca en la evaluación, se pretende revisar si los resultados corresponden con las metas iniciales, se desarrollan estrategias como realizar resúmenes, organizadores gráficos (Estrada *et al.*, 2021).

Las enseñanzas de estas estrategias son muy importantes porque permite ser consciente de la propia mente al resolver problemas al leer un texto. Lo que

implica que uno tiene que elegir estrategias adecuadas para resolver problemas de lectura para entender lo que va leyendo. Por lo tanto, la metacognición se activa una vez que los alumnos establecen metas, evalúan su aumento hacia ellas y realizan las correcciones imprescindibles (Chandra & Ashadi, 2019). Asimismo, potencia el aprendizaje al dirigir a los alumnos a lo largo del proceso de pensar; del mismo modo, ayuda al aprendiz a que siga un curso de acción inteligente mientras piensa sobre un problema, toma elecciones o aspira entender una situación o texto (García *et al.*, 2001); de la misma manera facilitan la recuperación de los conocimientos adquiridos, mejorando la calidad de este proceso (Nicolielo & Hage, 2017), también, son importantes para que el individuo pueda regular su lectura, para darse cuenta y corregir sus deficiencias, y para ser eficaz en el proceso de lectura, comprensión y aprendizaje. En la que, permiten al individuo volverse más activo en sus propios procesos de lectura y comprensión, que, a su vez, les animan a hacer, lecturas conscientes y críticas y mejorar sus actitudes e interés por la lectura (Ozturk & Aydogmus, 2021).

Cada etapa del proceso de lectura utiliza estrategias como: activación de conocimientos previos, verificación de hipótesis, respuesta a preguntas (Tamayo, 2021). Asimismo, el análisis del texto en términos de extensión y organización para decidir cuál leer y qué ignorar, para aumentar la comprensión (Daguay & Bulusan, 2020). Es más, estas estrategias guían a los alumnos mientras procesan la información que han leído y los ayudan a llevar a cabo sistemáticamente sus habilidades de pensamiento profundo para aclarar puntos confusos o dudosos, formarse preguntas evaluativas y desarrollar ideas críticas a partir de la lectura. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas miden cómo los lectores de un texto

interactúan con él y promueven pensar en sus propios procesos de lectura (Kazi et al., 2020).

En síntesis, las estrategias metacognitivas son habilidades ejecutivas que hacen uso del conocimiento y procesos e implican pensar en el desarrollo de aprendizaje, planificación (fase previa a la lectura), monitoreo (fase de lectura), y la evaluación de qué tan bien se ha aprendido (fase de poslectura) (Al kiyumi *et al.*, 2021). Se puede también concluir en que las estrategias metacognitivas se centran en el autoaprendizaje, el seguimiento y la evaluación de procesos durante la lectura (Charoenchai & Carmeesak, 2017).

Componentes de la metacognición:

Brown, Armbruster y Baker (como se citó en Pinzás, 2006) afirma que la metacognición consta de dos componentes:

A. El conocimiento sobre la propia metacognición

El autoconocimiento metacognitivo hace referencia a lo que los lectores saben sobre sus capacidades cognitivas y características de sus recursos y cómo tienen la posibilidad de mejorarlas (Pinzás, 2006). Asimismo, hace referencia al entendimiento sobre los fundamentos cognitivos y los recursos de los individuos para aprender (Cerchiaro *et al.*, 2011). Es aquel conocimiento que se posee por cada ejecución de una acción mental e involucra saber cómo se hacen, en qué momento se debe utilizar uno u otro y cualquier componente que ayude o interfiera con su funcionamiento. En otras

palabras, el conocimiento metacognitivo se refiere al entendimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y los aspectos relacionados con ellos (Ascensión *et al.*, 2004).

Por otro lado, Flavell (1999) define el conocimiento metacognitivo como el conocimiento o creencias de uno y sobre las causas que afectan las actividades cognitivas, a partir de esto la diferencia entre conocimiento cognitivo y metacognitivo puede radicar en cómo se utiliza la información, más que una diferencia fundamental en los procesos, es así como la actividad metacognitiva –por lo general– antecede, y sigue a la actividad cognitiva, a partir de esto están estrechamente interrelacionados y son mutuamente dependientes. Asimismo, este razonamiento metacognitivo radica primordialmente en el conocimiento o creencia sobre qué componentes o variables actúan e interactúan en qué formas para afectar el curso de lo cognitivo se organiza en tres principales categorías que son persona, tarea, y estrategia.

Visto de esta manera el conocimiento metacognitivo o la conciencia metacognitiva hace referencia al conocimiento de los alumnos de sus propias fortalezas y debilidades individuales, forma parte de una tarea específica, y puede variar entre tareas, estrategias, metas y otros para el logro de un objetivo, es decir, la conciencia metacognitiva involucra la conciencia de si se está produciendo o no la comprensión, en la cual se aplica una o más estrategias para corregir la comprensión (Yilmaz, 2021).

B. La autorregulación de la cognición

La autorregulación se relaciona con el uso cognitivo, el manejo, la orientación, el control y la autorregulación del conocimiento. “Este aspecto de la autorregulación incluye la habilidad de detectar palabras, errores o contradicciones en el texto que interfieren con la comprensión y la capacidad de separar información importante de la que no lo es” (p. 26). “En el caso de la lectura, la metacognición implica el conocimiento de uno mismo como lector y la regulación y el control de los procesos mentales (estrategias cognitivas) que conducen a la comprensión de lectura” (p. 26). Así, la regulación de recursos es la capacidad de controlar o modificar el comportamiento durante la lectura (Pinzás, 2006).

La regulación de la cognición implica los mecanismos autorreguladores que se aplican a lo largo del proceso de aprendizaje estas ocupaciones autorreguladoras tienen la posibilidad de resumirse en las típicas cuestiones que acostumbran hacerse una vez que se comienza las tareas cognitivas toman el control. Quiere decir, ¿qué voy a hacer? (Planificación) ¿Qué debo hacer? Cómo puedo (seguimiento y supervisión) ¿Mi método es bueno o malo? (revisión y evaluación) (Cerchiaro *et al.*, 2011).

Por lo tanto, las estrategias metacognitivas se registran en el elemento de la regulación de los procesos cognitivos, concerniente a las acciones que posibilitan la organización, regulación, control y evaluación de las actividades de aprendizaje. De esta forma, las estrategias metacognitivas son representadas por acciones, que hace la persona antes, durante y después de que ocurran sus procesos de aprendizaje con el objetivo de optimizar su

ejecución en tareas determinadas o su rendimiento académico (Cazar *et al.*, 2020), En otras palabras, la actividad metacognitiva implica la capacidad de una persona para planificar las tácticas que se utilizarán en cada situación, aplicarlas, mantener el control sobre el proceso y evaluarlo para confirmarlo o modificarlo. Cuando hablamos de metacognición como proceso, nos referimos al conocimiento de los procesos de supervisión y organización que se llevan a cabo sobre la actividad cognitiva frente a un aprendizaje por tareas, es decir, es una actividad metacognitiva que incluye la capacidad de los sujetos para planificar los métodos que se utilizarán en cada situación, aplicarlos, mantener el control sobre el proceso y evaluarlos para confirmarlos o modificarlos (Mayora, 2013).

Para Hurtado (2017) el control y la regulación ejecutiva cognitiva, o autogestión, es la capacidad de gestionar, organizar o controlar los recursos y estrategias cognitivas para lograr tareas de aprendizaje o resolución de problemas. Contiene actividades como la planeación, monitoreo, revisión, y evaluación. Con respecto al llamado control del conocimiento autodirección o control ejecutivo, viene a ser la capacidad de un individuo para planificar tareas cognitivas, monitorear procesos mentales y evaluar resultados alcanzados.

La autorregulación incluye:

a. Planificación

La planificación es un procedimiento para llevar a cabo una tarea (Pinzás, 2006). Consiste en ordenar y elegir las estrategias más correctas para resolver una tarea, distribuir los recursos, establecer objetivos, activar conocimientos previos; en otras palabras, llevar a cabo una estrategia de

acción para resolver la tarea propuesta de manera exitosa (Jiménez & Puente, 2014), más aún, contiene la descripción de los objetivos y los recursos disponibles para realizar la tarea, así como los materiales, recursos y tiempo, además, estos planes proporcionan indicaciones para una correcta acción que puedan ser aceptadas, rechazadas o modificadas a lo largo del proceso. Así, uno de los beneficios de la planificación es la disminución de acciones que no conduzcan al logro de la meta y a proporcionar estrategias manejables para solucionar un problema. Incluso algunas características que pueden considerarse como prueba que están planificando es examinar los títulos, los subtítulos, la extensión del texto, predecir los posibles subtemas que localizarán; se realizan preguntas sobre el texto y sugieren algún tipo de plan o estrategia que utilizarán durante la lectura (Puente *et al.*, 2012). De manera que al ver imágenes y títulos, los lectores podrían adivinar el significado del texto de lectura (Manh Do & Le Thu Phan, 2021).

Según la propuesta de Cotto *et al.*, (2017) el lector traza su meta, planifica cómo lo logrará, escoge y organiza qué estrategias va usar, asimismo, establece qué conocimientos pasados dispone y cuál le va a ser eficaz para entender el escrito. Es por esto que en este punto se emplea tácticas metacomprendivas para activar los conocimientos anteriores y contribuir a los estudiantes a usarla por medio de cuestiones en relación con la iniciativa primordial del texto. Por ejemplo, realizar predicciones antes de leer, usar una serie de estrategias y dedicar tiempo o atención de manera selectiva previo a empezar una tarea. Además, la idealización (también llamada previsión) es el proceso de pensar y ordenar las ocupaciones

primordiales para poder hacer un objetivo anhelado. La planificación es una propiedad importante del comportamiento inteligente. Este proceso de pensamiento es importante para la construcción y el refinamiento de una estrategia, o adhesión del mismo con otros planes; o sea, combina la previsión de desarrollos con la preparación de escenarios de cómo reaccionar frente a ellos (Miller Zare-ee, como se citó en Ahmadi *et al.*, 2013).

Es conveniente señalar que las estrategias de planificación son procesos de pensamiento sobre cómo organizar una actividad de lectura con el fin de lograr un objetivo deseado que puede ayudar a los lectores para tener una visión general del texto perspectiva (Iwai, 2011). Así también se establece el propósito de la lectura, se activa los conocimientos previos mediante preguntas sobre el tema, se realiza predicciones del contenido, después se reflexiona de lo que se conoce del texto para poder predecir (Muñoz y Ocaña como se citó en Vargas *et al.*, 2021). Además, la planificación Implica planificar una actividad particular para lograr un objetivo y permitir que las personas se autorregulen y controlen su comportamiento, es decir requiere del conocimiento acerca de la tarea y del individuo, para la selección de las estrategias que, según su hipótesis, van a ser más beneficiosos. En tal sentido, una posible incoherencia en el texto será más fácil de detectar si la planificación ha sido bien elaborada, ya que el elemento discordante entrará en conflicto con el significado que se está construyendo (Quiroga, 2016).

Por otro lado, también son conocidas como estrategias globales que se utilizan antes de la etapa de lectura real. Están destinados a preparar la

cognición del lector para captar la descripción general del texto, así como preparan a los estudiantes para formar un propósito para la lectura. También permitirá a los lectores desarrollar una comprensión amplia de las ideas principales de un texto, así como verificar si el texto presentado tiene una estructura específica, como descripción y episodio, generalización y principio, concepto y definición, causa y efecto, comparación y contraste, pregunta y respuesta o problema y solución (Al kiyumi *et al.*, 2021).

b. Monitoreo

Las estrategias de supervisión de la comprensión son acciones u actividades realizadas por los lectores para controlar, verificar el desarrollo de la lectura donde el propio lector reflexiona y evalúa su propio proceso de comprensión que habían realizado antes de leerlo y modificarlo conforme al tema que va descubriendo en el texto. Asimismo, también son entendidas como estrategias para corregir o restaurar la comprensión. En estas hay otras actividades u ocupaciones mentales que se ponen en acción una vez que el estudiante se da cuenta de que no está comprendiendo nada, que en un momento dado ha perdido la comprensión que estaba logrando (Pinzás, 2006).

Su meta es aumentar la eficiencia y la capacidad de lograr el efecto que se espera de un plan u organización si se está realizando de manera correcta, además es un instrumento invaluable para mejorar, controlar y cuidar la lectura. Permite a los alumnos determinar si los recursos que tienen disponibles son suficientes (Slife y Weaver, como se citó en Ahmadi *et al.*, 2013). Por lo tanto, es la conciencia personal consciente de la comprensión

y la ejecución del texto es la capacidad de participar en un autocontrol periódico durante la lectura (Ahmadi *et al.*, 2013).

Cotto *et al.*, (2017) entienden que el lector monitorea su progreso para comprobar si las estrategias que están usando son efectivas. Si no funcionan, puedes modificarlos. En el transcurso de la supervisión, los lectores aprecian el proceso y producto de su comprensión. Tal es el caso de verificar el proceso donde incluye la revisión de las predicciones e inferencias que se hicieron, así como comprobar si alcanzaron o no la meta u objetivo. Además, deben tener una idea global de lo que dice el texto, para facilitar que el alumno tenga una idea universal de este y lo que se ha entendido si lo ha comprendido. También, pueden usar la estrategia de resumir, del mismo modo informar lo que se ha entendido y explicando a otros lo que ha comprendido y aclarar las dudas que tengan, incluso cuando no logra su objetivo, utiliza acciones para lograrlo, es decir cuando los lectores van localizando lo que les dificulta o que establece que no está alcanzando sus metas, toma acciones para arreglar la dirección. Para eso, puede continuar las siguientes sugerencias: Releer lo que no está comprendiendo, predecir el contenido del texto, regulando su velocidad; en la información irrelevante y disminuya en las ideas principales.

Por otra parte, Jiménez & Puente (2014) indica que el seguimiento se preocupa por observar el proceso que se sigue, al realizar una tarea, cuando ocurre un conflicto, la falta de comprensión, el conocimiento de las razones de las fallas que se han producido, la flexibilidad en el uso de estrategias. En otras palabras, le permite ver el panorama general si un texto es o no

comprensible cuando se lee, y una vez que se logra la comprensión, los lectores regulados utilizan estrategias para mantener la comprensión y organizar la información que entienden, relacionan lo que han entendido, incluso si no lo han hecho, y revelan la causa del fracaso e identifican la fuente como la información ausente o falta de conocimiento previo (Puente *et al.*, 2012). De igual forma, selecciona una o más estrategias coherentes para comprender mejor y evaluar su eficacia. Algunas de las acciones que realizan nos permiten inferir sus operaciones de supervisión y verificación. Ejemplos claros podrían ser “expresa su estado de comprensión o no comprensión, establece acciones para facilitar la comprensión como centrar más la atención, releer, leer más despacio, establecer acciones para organizar la información de lo que comprenden, elaboran resúmenes” (Puente *et al.*, 2012, p. 23).

Se sabe que la estrategia de monitoreo se refieren a la comprensión y ejecución de la tarea (Pranowo, 2018). Es decir, se basa en comprobar el grado de comprensión, predecir los resultados, evaluar la efectividad de los esfuerzos, definir cómo administrar el tiempo y revisar o modificar a otras actividades para superar las dificultades (Vargas *et al.*, 2021). Según Quiroga (2016), la supervisión involucra la conciencia de la comprensión mientras se va desarrollando la lectura, por lo cual la persona debe preguntarse sobre su avance en la tarea en el que selecciona una determinada estrategia para detectar el error, es más, incluye también revisar si han ejecutado las inferencias necesarias y detectar errores e incongruencias que podrían comprometer la construcción del significado global. Además, permite el cambio de estrategia de lectura, lo cual aporta a una realización exitosa de la

tarea. Así que, durante el proceso de lectura, los lectores pueden verificar si hay palabras desconocidas o elegir a qué partes de la lectura prestará atención (Manh Do & Le Thu Phan, 2021).

En síntesis, las estrategias de monitoreo se realizan durante la etapa de lectura para controlar la comprensión. A través de su uso, los estudiantes pueden estructurar a fondo su proceso de lectura y a su vez promover las habilidades de lectura activa que ayudan a los estudiantes a dar sentido a un texto, incluyen monitorear la comprensión, detenerse para resumir y verificar la comprensión, hacer conexiones, deducir ideas principales para cada párrafo y formular preguntas (Al kiyumi *et al.*, 2021).

c. Evaluación

La evaluación incluye la evaluación de los resultados y las estrategias utilizadas durante la lectura y el aprendizaje, así como verificar si se han examinado las predicciones, al igual que verificar si han localizado las respuestas a sus preguntas e intereses (Pinzás, 2006). Además, esta actividad consiste en observar tanto los resultados como el proceso de aprendizaje en la cual incluye la valoración, lo que implica evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas a lo largo del desarrollo de la tarea (Jiménez & Puente, 2014), es decir analiza lo que los alumnos se propusieron hacer, lo que han logrado y cómo lo lograron (Ahmadi *et al.*, 2013). Es por ello que se trata de una actividad metacognitiva que proporciona información sobre la calidad del proceso y los resultados obtenidos para realizar los cambios y modificaciones que se consideren oportunos (Hurtado, 2017). En este sentido las estrategias

de evaluación se aplican después de la lectura, en la cual evalúa y mira lo que el alumno se propuso hacer, lo que los estudiantes han logrado y la forma en que lo lograron. Entonces, después de leer un texto, los lectores pueden tener una mejor perspectiva de la situación. en el texto que al principio (Iwai, 2011). Además, los alumnos pueden preguntarse a sí mismos sobre el conocimiento que obtienen de la lectura y podrían usar la información del texto en otras situaciones (Manh Do & Le Thu Phan, 2021).

Hurtado (2017) clasifica las estrategias metacognitivas según los momentos. Para la planificación considera los organizadores previos ya que hace una revisión anticipada del material por aprender; por otra parte, en la supervisión considera estrategias metacognitivas relacionadas con la atención dirigida, atención selectiva y autoadministración, así que la evaluación se considera una estrategia de autoevaluación que verifica el éxito del aprendizaje de acuerdo con nuestro nivel.

A manera de conclusión, López & Arciniegas (2004) comprenden que estas estrategias se dividen en tres etapas: la primera denominada como la 'planificación', en esta etapa se fija los propósitos de lectura y los objetivos, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se utilizarán dependiendo del texto, del lector mismo y de las condiciones del medio ambiente. Se considera tener claro el propósito de la lectura para establecer objetivos y anticipar las demandas de la tarea y determinar que se necesita realizar para poder alcanzar el propósito y los objetivos. La segunda, la 'supervisión', en donde se verifica si se está realizando lo planificado y así

como la efectividad del proceso y la adecuación de las estrategias a los objetivos. También implica tomar notas, subrayar, realizarle preguntas al texto, ser consciente que tiene fallas en la comprensión, fijar decisiones sobre la adecuada corrección como reconocer el origen de las fallas en el texto mismo o en el lector, la utilización de estrategias apropiadas, releer selectivamente el texto, elaborar el resumen de los contenidos. Por último, la 'evaluación', en esta etapa se establece los logros alcanzados acerca de los objetivos, la evaluación del logro cognitivo, la evaluación del proceso y su eficacia.

2.2.4 Comprensión lectora

A. Delimitación de la lectura

Para Solé (1999), que la concibe bajo el término de lectura, es un proceso y una manera de obtener una comprensión del lenguaje escrito. En el que interviene el texto, su forma, contenido y conocimientos previos del lector, además, es el proceso de transmitir y verificar predicciones con el propósito de construir una comprensión del texto. Asimismo, este proceso consiste en entender lo explícito y lo implícito es por ello que se debe enseñar reiteradas veces ya sea directamente, ya sea indirectamente al estudiante en las tareas correspondientes al área de Comunicación y tanto en actividades de lectura de diferentes áreas curriculares (Pinzás, 2006).

La lectura es un proceso interactivo en el que el lector accede a la información desde diferentes niveles y diferentes al mismo tiempo a la vez incorpora la información del escrito de las palabras, de las oraciones que se

están transmitiendo al leer, de lo que desea comunicar el autor del texto y de lo que anhela o pueda interpretar el lector, como el apoyo visual que tiene el texto para ayudar a la interpretación del lector (Hall, como se citó en Castañeda & Poveda, 2013).

Así, la lectura resulta ser un instrumento importante de aprendizaje porque leyendo periódicos, libros, se puede desarrollar habilidades cognitivas superiores (Cassany *et al.*, 2003). Por eso, la lectura debe ser entendida como una destreza o capacidad que se emplea para obtener información, un proceso en la cual implica numerosos aspectos, los símbolos gráficos, clasificación y almacenamiento de ideas, su decodificación, estructuración de conceptos, etc. Es por ello que la lectura no es un acto de identificación de letras sino es la identificación del significado, de modo que es necesario promover una lectura significativa que conlleve al aprendizaje (Valverde, 2014).

Cairo (1989 como se citó en Gómez, 2011) señala que la comprensión lectora es una actividad compleja, estratégica y constructiva que involucra la interacción entre las características del lector y el texto en un contexto específico. Es constructivo porque durante este proceso el lector no se conforma con hacer una simple conversión de mensajes de texto a su base de conocimiento; por el contrario, el lector intenta construir una representación (interpretación) confiable del significado implícito en el texto (Gallego & Cortés, 2013).

En esa misma línea, Pinzás (2006) considera que la comprensión lectora implica crear significados, pero en varias etapas: desde antes de leer, durante y después de leer. Todo este proceso permite otorgar una

interpretación, es decir brindarle sentido, un significado, que puede ser sistematizado en un resumen del sentido global de este (Solé, 1999). Por otra parte Snow (2002 como se citó en Cotto *et al.*, 2017) considera que esta actividad es un proceso que ocurre al mismo tiempo entre extraer y construir un significado por medio de interacción con el lenguaje escrito, es decir, como producto será el resultado de la interacción entre el lector, el texto y su entorno. Su producto se almacena en la memoria a largo plazo que más adelante se recordará al plantear las preguntas sobre el texto leído (Vallés, 2005). Cabe resaltar que aquella interacción del lector aportará intencionalmente sus conocimientos previos y sus habilidades de razonamiento para que elabore una interpretación coherente del contenido (Cervantes *et al.*, 2017).

B. ***Microhabilidades de la lectura***

Las microhabilidades de la lectura son indicadores que sirven para comprender en función a los objetivos que un lector puede trazarse. Esta actividad puede evidenciarse mediante algunos indicadores, que permiten caracterizar el proceso de lectura (Cassany *et al.*, 2003) tales como la percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, entre algunos.

a. **Percepción**

La finalidad de la percepción es instruir el comportamiento ocular del lector para aumentar su capacidad lectora, con una buena preparación

pueda formar sus habilidades perceptivas y motoras hasta el punto de que sean automáticas, es decir, que se desarrollen por sí solas y así lograr rapidez y facilidad lectora. a) **Ampliar el campo visual**, ampliar el campo visual está vinculada con el desarrollo de la visión periférica de las fijaciones que le permitirá mejorar su amplitud visual para percibir más letras en una fijación. b) **Reducir el número de fijaciones**, el número de las miradas en los renglones puede estar relacionado con el campo visual. c) **Desarrollar la discriminación y la agilidad visuales**, la discriminación está relacionada con la agilidad y agudeza para las fijaciones y con ello poder identificar las diferencias entre palabras. d) **Percibir los aspectos más significativos**, es la habilidad relacionada con la agudeza para discriminar información irrelevante y centrarse en lo esencial.

b. Memoria

En el proceso de la lectura se opera con la memoria de corto; sus funciones son importantes durante la lectura pues a medida que se va avanzando se van borrando muchos tramos (memoria selectiva); sin embargo, la memoria a corto plazo permite la retención para su relación con las siguientes secciones de la lectura.

c. Anticipación

La predicción es otra habilidad esencial para comprender. Es todo aquello en la cual se previene antes de leer, es decir presenta la

información que tenemos y puede activarse gracias a la motivación que tenemos por leer, por eso es importante trabajar antes de empezar a leer para restablecer una situación de lectura racional y preparar a los alumnos para la tarea de comprensión lectora. la información previa que poseemos y se logra activar mediante la motivación que tenemos para leer, por lo que es importante trabajar antes de comenzar a leer para recrear una situación de lectura lógica y preparar a los estudiantes para la tarea de comprender. Así, las microhabilidades de la anticipación son: **a. Predicción**, que es una capacidad no específica de leer, anticipar o inferir lo que sucederá. Consiste en una perspectiva de lectura: la de estar activo y anticiparse a lo que mencionan las palabras. **b. Observación**, la observación es la habilidad de observar e interpretar las características no verbales del texto como el tipo de letra, el título, fotos, bosquejos, introducción, etc. Antes de comenzar a leer. **c. Anticipación**, la anticipación es la función de activar los conocimientos anteriores que se poseen sobre un asunto para edificar el sentido del texto.

d. Lectura rápida y lectura atenta

La lectura instantánea y la lectura atenta son esas herramientas primordiales y primordiales para leer con eficiencia y rapidez, por esa razón los estudiantes tienen que aprender a medir la rapidez de la lectura y el desplazamiento ocular y transportarse fácilmente por la página de letras, siguiendo las metas de lectura trazados.

e. Inferencia

La inferencia es la capacidad de entender ciertas características determinadas del texto sobre el significado del resto, por lo que implica superar los vacíos que se presentan en la construcción de la comprensión, que muchas veces se crean durante la lectura, de modo que la inferencia se convierte en una competencia importante para la independencia del estudiante.

f. Ideas principales

Un lector profesional puede extraer muchos tipos de información del texto, tales como: ideas principales, su orden y detalles, las suposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema; de acuerdo con sus objetivos de lectura. Esto significa que el lector tiene que comprender las ideas principales, además, la estructura o la forma del texto, es decir, los datos más importantes.

g. Estructura y forma

La estructura y forma que indican que las características formales del texto, su estructura, descripción, estilo, forma lingüística y fuentes retóricas que proporcionan un segundo nivel de asimilación, que afecta a la estructura lingüística del texto. Gracias a esto podemos observar otros factores como: a) la distinción entre los diferentes capítulos del texto; b) Comprender la planificación racional de la infraestructura global; c) examinar el tipo de lenguaje; d) entender la importancia gramatical, significativa y los signos de puntuación.

h. Leer entre líneas

Este apartado está conformado por todo eso no está claramente explicado, sino parcialmente escondido, de la intención del autor y la interpretación del lector, es decir, hablar con una competencia más precisa más allá de comprender el contenido básico o la forma del texto.

i. Autoevaluación

La autoevaluación es el control de la propia capacidad que el lector realiza acerca de su proceso de comprensión, desde antes de comenzar a leer hasta terminar. Por ello entiende que existen puntos importantes para tomar en cuenta en la evaluación para esto es necesario: elegir la velocidad apropiada de la lectura de acuerdo con su objetivo y el texto; selecciona las microhabilidades apropiadas para cada situación como, anticiparse, lectura atenta, razonar, etc.; busque inconsistencias en los significados o diferencias en la interpretación, identifique sus causas y elija una estrategia para resolverlas.

C. Niveles de comprensión lectora

Las microhabilidades permiten caracterizar a la lectura en función a habilidades que intervienen, sin embargo, para el proceso de su medición se considera necesario trabajar con niveles para determinar el grado o extensión de la comprensión alcanzada: literal, deductivo y crítico.

Nivel literal

Comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto (Pinzás, 2006), es la comprensión basada en lo que el texto dice, es decir lo

que el lector recuerda: ideas claras e información expuesto en el texto. En este nivel, los lectores pueden identificar palabras clave y frases en el texto y comprender lo que el texto intenta transmitir sin ninguna ayuda de la estructura cognitiva o intelectual del lector (Strang, Jenkinson y Smith como se citó en Gordillo & Flórez, 2009).

La comprensión literal está relacionada con la identificación de las ideas principales, del conocimiento de la estructura del texto por lo cual los lectores deben poder recordar solo la información presentada por el texto (Fernández y Carbajal como se citó en Alemán & Carvajal, 2017). En ese sentido, la comprensión literal se da cuando el lector investiga el texto de modo explícita la información que el autor quiere comunicar (Pérez, como se citó en Durango, 2017), es decir el lector reconoce, de forma incompleta o lejos de lo que quiere expresar el autor en sus palabras, indicando el asunto o contenido, además puede sintetizar de modo incompleto o resolver algunas interrogantes sobre el tema pero no logrando distinguir las semejanzas macroestructurales del texto y tampoco localizando el propósito del texto (Niño, como se citó en Guerra & Forero, 2015).

Por otra parte, con base en la Taxonomía de Barret (como se citó en Gallego & Cortés, 2013), es entendido la comprensión literal en relación con recuperar información contenida expresamente en el texto, incluido el reconocimiento de ubicación y la identificación de elementos del texto y también implica el recuerdo que consiste que el lector recuerde de memoria acontecimientos, periodos, escenas y otros expresadas en el texto.

Además, cabe señalar que la comprensión literal implica reconocer y recordar detalles como nombres de personajes, eventos, tiempos y lugares; reciprocidad; así mismo el reconocimiento de ideas importantes, reconocimiento en oraciones explícitas de las ideas principales; además las secuencias y el orden de las acciones explícitamente; también la identificación de la causa y efecto que determina la consecuencia; igualmente identificar los rasgos y características explícitas de los personajes y, por último, formula interrogantes para identificar personajes, lugares, momentos de la historia que sean explícitamente comparados por el autor. Así que, el nivel literal obliga a la reorganización de ideas clasificándolos y sintetizándolos, este nivel comparte el carácter implícito y explícito y se da o aparece mediante procesos de esquematización y resumen (Gallego & Cortés, 2013).

Nivel inferencial

Este nivel de comprensión lectora implica establecer relaciones en el texto para inferir aspectos o conclusiones que no están escritas en el texto. (Pinzás, 2006). Además, el término inferencia incluye tanto inferencias perfectamente lógicas, como premisas o hipótesis que pueden desarrollarse a partir de ciertos datos que permiten suponer otros (Gordillo & Flórez, 2009). Esto quiere decir que en este nivel de lectura se estudia la capacidad de hacer inferencias, es decir, la capacidad de recopilar información o sacar conclusiones no está claramente expresada en el texto, cuando se encuentran similitudes. Se crean entre oraciones o párrafos. Este tipo de lectura implica una comprensión profunda del significado del texto, así como un aprendizaje sobre las relaciones, funciones y partes del texto: tiempo y lugar, causalidad, etc., para poder sacar conclusiones a partir de la información proporcionada

en el texto. Cabe señalar que la coherencia y la cohesión son importantes en este tipo de lectura (Mauricio, 2003).

Se puede comprender que la comprensión inferencial es el planteamiento que el lector realiza del escrito teniendo presente sus contenidos, totalidad, interacciones internas y externas, hasta conseguir la representación de la macroestructura, así como la coherencia lineal y universal. Para conseguirlo, el lector averigua rastros y señales, encuentra significados, además, integra, deduce, examina, consulta, verifica, desarma y reconstruye. Asimismo, busca describir el porqué de lo que está leyendo y atreverse a proponer suposiciones sobre los motivos del autor; también averigua la temática expuesta, proporciona enfoques, vivencias y criterios individuales y, al final, adopta una posición ante ello (Niño, como se citó en Guerra & Forero, 2015).

El nivel inferencial se caracteriza por averiguar los significados permiten al lector leer, formular hipótesis y deducir la semántica y las interpretaciones de lo que lee, es decir, buscar similitudes entre lo que lee e interpretar el texto con más detalle, más información y experiencias previas, relaciona lo leído, los conocimientos anteriores, formulando suposiciones y nuevas ideas así mencionan (Strang, Jenkinson y Smith como se citó en Gordillo & Flórez, 2009)

Por otra parte, Gallego & Cortés (2013) entienden que la comprensión inferencial requiere que el lector use las ideas expresadas en el texto, usando la experiencia personal como base para las hipótesis. Porque las inferencias

pueden ser de naturaleza convergente o divergente. Así mismo, mencionan que en mayor detalle la comprensión inferencial implica: la inferencia de detalles que consiste en formular conjeturas o suposiciones sobre cualquier detalle adicional que el autor haya incluido en la selección para que sea informativa, interesante o atractiva; también inferir las ideas principales, incluida la declaración de la idea principal y el tema; igualmente la inferencia de secuencias que determina la secuencia de los hechos que no están claros en el texto; también la inferencia causal asume personajes y sus interacciones con el tiempo y el espacio; de igual manera la comparaciones que elabora preguntas para inferir relaciones con los personajes, lugares; y, por último, la inferencia de rasgos de los personajes que consiste en definir características de los personajes que no se mencionan explícitamente en el texto (Gallego & Cortés, 2013).

Nivel crítico

La lectura crítica es de naturaleza evaluativa y se preocupa por su criterio del lector, los estándares y la información obtenida de lo que lee (Gordillo & Flórez, 2009), asimismo permite establecer juicios sobre el texto desde ciertos criterios o preguntas establecidas con anterioridad (Pinzás, 2006). Así mismo tiende a abarcar diversas interpretaciones, eso quiere decir que considera sus diferentes significados que el texto oculta, además no acepta las ideas del autor sin un análisis cuidadoso previo, presta atención a las múltiples connotaciones de palabras o de los enunciados, desacuerdo con una declaración o teoría y cuestiona opiniones contrarias; revela el punto de vista y la posición (Serrano, 2008).

Por otra parte, la lectura crítica es una orientación, una tendencia para que un individuo trate de llegar al significado más profundo de un texto, ideas básicas, inferencias y creencias subyacentes (Smith como se citó en Serrano, 2008), en este nivel, el individuo debería ser capaz de ordenar y reordenar los conceptos dentro del texto para captar el mensaje del autor según la realidad que se está analizando (Alegre, 2009), es decir que los lectores pueden tomar decisiones basadas en la posición del autor propuesto en el artículo. De esta forma, el lector construye representaciones ideológicas que representa una identificación de las ideas del autor presentes en el texto (Pérez, como se citó en Durango, 2017).

Es necesario saber que la comprensión crítica implica la realidad o fantasía esto es formular hipótesis acerca de los detalles; además el valor, que consiste en formular o motivar a que den opiniones acerca de la importancia del texto; asimismo la apreciación que consiste en incentivar a opinar lo que haya dejado como aprendizaje el texto (Gallego & Cortés, 2013).

2.3. Definición conceptual

- **Estrategias de lectura**

Las estrategias de lectura son los procesos de nivel superior de tener metas u objetivos a alcanzar, planificar acciones para lograrlos y evaluarlos y cambiarlos. Asimismo, en este marco, la estrategia lectora se entiende como un proceso que involucra cognición y metacognición, que en la enseñanza no pueden ser consideradas como técnicas o habilidades específicas (Solé, 1999).

- **Hipótesis**

La predicción está relacionada con la elaboración de hipótesis de lo que se encontrará en el texto, que significa para el lector es necesario que ejecute o formule predicciones del texto que va a leer como su superestructura, el tipo de texto, su organización, algunas señales como los títulos, dibujos en algunos casos lo acompañan e informaciones que brinda el profesor, un alumno y el mismo lector conformará el material donde de ello se generará las hipótesis o predicciones (Solé, 1999).

- **Lectura**

La lectura es un proceso o medio por el cual se obtiene la comprensión del lenguaje escrito. En la cual participa el texto, su forma, su contenido y los conocimientos previos del lector, además, es un proceso de trasmisión y comprobación de predicciones que se dirige a construir la comprensión del texto (Solé, 1999). Asimismo, consiste en entender lo explícito y lo implícito es por ello que se debe enseñar reiteradas veces ya sea directamente e indirectamente al alumno en las tareas correspondientes al área de comunicación y tanto en actividades de lectura de diferentes áreas curriculares (Pinzás, 2006).

- **Microhabilidades de lectura**

Las microhabilidades de la lectura son indicadores que sirven para comprender en función a los objetivos que se trace (Cassany *et al.*, 2003).

- **Metacognición**

La metacognición es un conjunto de procesos mentales utilizados para dirigir cómo realizar una tarea o actividad. Se refiere a analizar o pensar en la mejor manera de realizar una tarea o actividad permite leer una historia, construir un mapa conceptual para construir y consultar un tema en un diccionario. Incluso, sirve como guía para la ejecución y actuar con inteligencia, comprender bien lo que se hace, dominar las propias estrategias (Pinzás, 2006).

Capítulo III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo

La fundamentación teórica permitió identificar las dimensiones e indicadores de las variables de estudio. Esto viabilizó la construcción de los instrumentos: cuestionario y test lectura. Se elaboró preliminarmente un cuestionario de 15 ítems para medir la variable 1 y un test de 20 ítems para medir la variable 2; luego de las pruebas piloto se modificaron. Se evaluó al contexto actual de la pandemia por COVID-19, para ello se tomó en cuenta a las instituciones educativas que cumplieran con el perfil propuesto para el estudio: a) instituciones educativas de gestión estatal o paraestatal e b) instituciones educativas que, como parte de sus políticas institucionales, estén desarrollando educación virtual sincrónica. Posteriormente, se gestionó la autorización de las instituciones educativas seleccionadas tanto para las pruebas piloto, así como para la aplicación de los instrumentos.

La validez de la herramienta se evaluó mediante calificaciones de expertos, que utilizaron tres opiniones de expertos en el tema. Para evaluar la confiabilidad del proceso del instrumento, se realizó una prueba piloto con 12 estudiantes de similares características para evaluar el tiempo de respuesta, la efectividad instruccional y la pertinencia del tema. Asimismo, ambas variables utilizaron la prueba de confiabilidad alfa de Cronbach; el resultado obtenido fue superior a 0,7, lo que significa que fue muy alto, por lo que los cuestionarios de estrategia lectora y comprensión lectora fueron aceptables, pudiendo ser utilizados para otros trabajos similares (Anexo 5, 6).

Para la etapa de la aplicación de instrumentos se coordinó con las autoridades y los docentes del área de Comunicación del segundo grado de educación secundaria. Producto de ello, se estableció el cronograma de aplicación la intervención en la Institución Educativa “Fe y Alegría N° 19”: del 21 al 27 de septiembre de acuerdo a la educación virtual, asimismo se estableció las fechas de intervención en la Institución Educativa "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús": del 22 al 23 de octubre. Luego los datos fueron sistematizados en hojas de cálculo de acuerdo a los baremos, asimismo, se utilizó base de datos de las variables y dimensiones en SPSS v 25.

3.2. Presentación resultados y prueba de hipótesis

3.2.1. Resultados descriptivos de las variables de estudio

Resultados de la variable Estrategias metacognitivas de lectura

Tabla 1

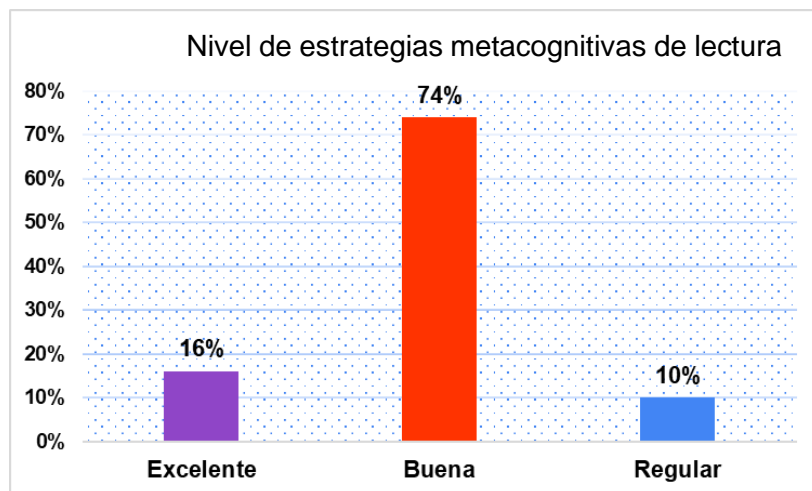
Estrategias metacognitivas de lectura de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria

Nivel	ni	%
Excelente	24	16 %
Buena	109	74 %
Regular	15	10 %
Total	33	100 %

Nota. Fuente: Procesamiento de datos, SPSS v 25.

Figura 1

Nivel de estrategias metacognitivas de lectura



En la Tabla 1 y su diagramación en la Figura 1, se aprecia que un significativo porcentaje (74 %) de estudiantes percibe como buena las estrategias metacognitivas de lectura utilizadas para desarrollar actividades de lectura; mientras que los demás las perciben como Excelente (16 %) y Regular (10 %).

Resultados de la variable Niveles de comprensión lectora

Tabla 2

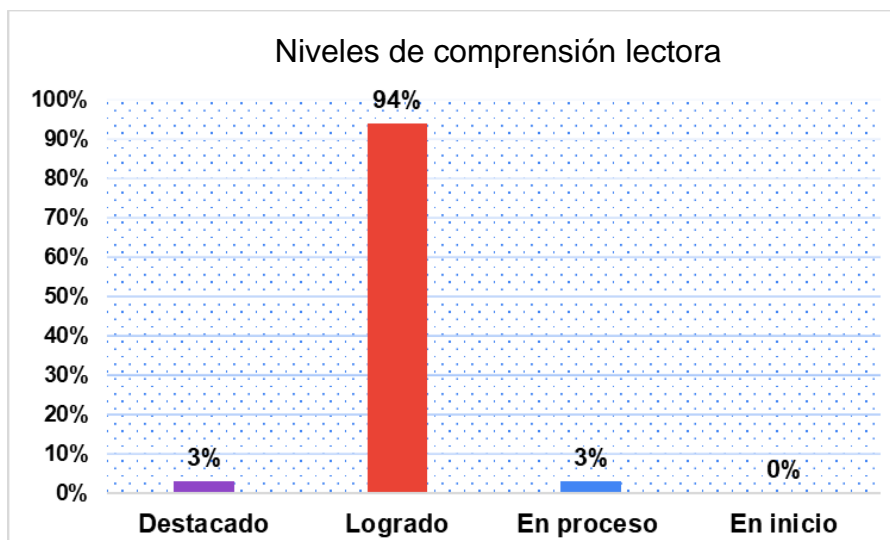
Niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria

Nivel	ni	%
Destacado	5	3%
Logrado	139	94%
En proceso	4	3%
En inicio	0	0%
Total	148	100%

Nota. Fuente. - Procesamiento de datos, SPSS v 25.

Figura 2

Nivel de comprensión lectora



En la Figura 2 proveniente de la Tabla 2, se aprecia que un significativo porcentaje (94 %) de estudiantes del segundo grado indica el nivel de Logrado respecto a la comprensión lectora; sin embargo, los índices de Destacado y En proceso solo alcanzan el 3 % respectivamente.

Resultados del análisis correlacional de las variables

Tabla 5

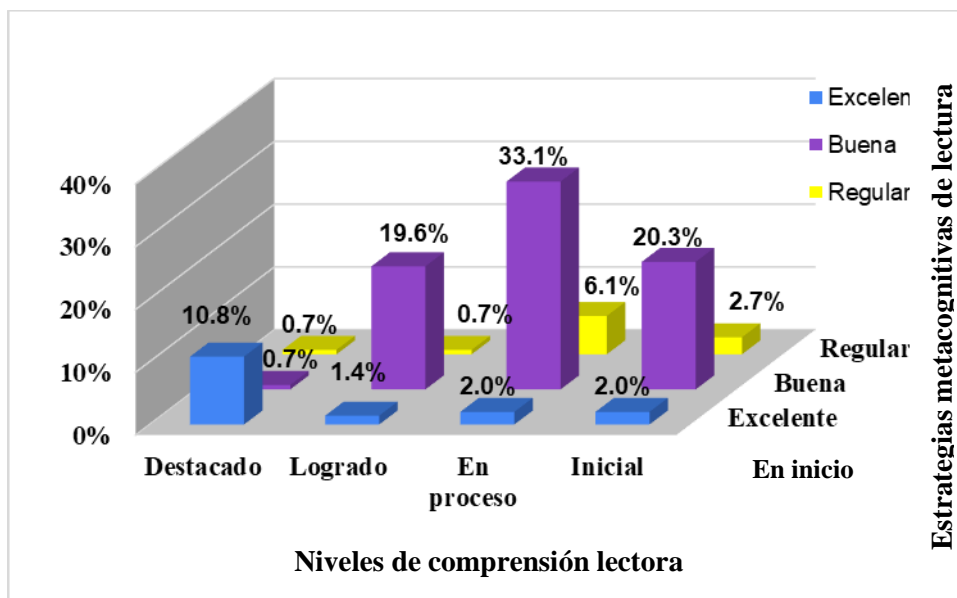
Niveles de las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora

Estrategias metacognitivas de lectura	Niveles de comprensión lectora								Total	
	Destacado		Logrado		En proceso		En inicio		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Excelente	16	10.8	2	1.4	3	2.0	3	2.0	24	16.2
Buena	1	0.7	29	19.6	49	33.1	30	20.3	109	73.6
Regular	1	0.7	1	0.7	9	6.1	4	2.7	15	10.1
Total	18	12.2	32	21.6	61	41.2	37	25.0	148	100,0

Nota. Fuente: Procesamiento de datos, SPSS v 25.

Figura 3

Niveles de las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora



Se observa que de 148 estudiantes que conforman la muestra, el 33.1 % se encuentran en un nivel de comprensión lectora En proceso; mientras que el 20.3 %, en un nivel En inicio y el 19.6 %, en Logrado. Todo ello se debe a que cuando las estrategias metacognitivas de lectura que han recibido fue considerada como Buena. Para aquellos estudiantes que hayan recibido una estrategia metacognitiva de lectura de Excelente han destacado en la comprensión lectora, el 10.8 % y si el nivel es Regular, entonces el nivel de comprensión lectora es En proceso (6.1 %) o En inicio con el 2.7 %.

Tabla 6

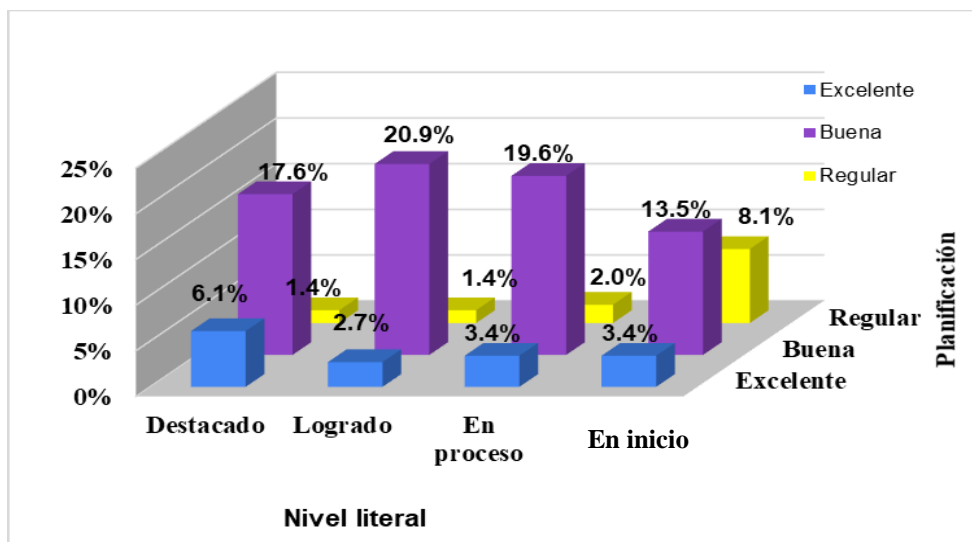
Nivel de Estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora

Planificación de lectura	Comprensión lectora: Nivel literal								Total	
	Destacado		Logrado		En proceso		Inicial		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Excelente	9	6.1	4	2.7	5	3.4	5	3.4	23	15.5
Buena	26	17.6	31	20.9	29	19.6	20	13.5	106	71.6
Regular	2	1.4	2	1.4	3	2.0	12	8.1	19	12.8
Total	37	25.0	37	25.0	37	25.0	0	0.0	148	100,0

Nota. Fuente Procesamiento de datos, SPSS v 25.

Figura 4

Estrategias de Planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora



En la Figura 4, se aprecia que, si se tiene una buena aplicación de las estrategias de planificación de lectura, se espera que el nivel literal de la comprensión lectora obtenga un nivel Destacado, 17.6 %; Logrado con el 20.9 %, En proceso el 19.6 % y de un nivel En inicio el 13.5 %. Para los estudiantes que perciban una Regular aplicación de las estrategias de planificación de lectura, el 8.1 % se encuentran en el nivel En inicio, el 2.0 % En proceso y solo el 1.4 % para el nivel Logrado. Y si fue excelente el desarrollo de la estrategia de planificación de la lectura, se espera que obtenga los estudiantes un nivel Destacado, 6.1 %; o Logrado 2.7 % o En proceso o En inicio con el 3.4 % respectivamente.

Tabla 7

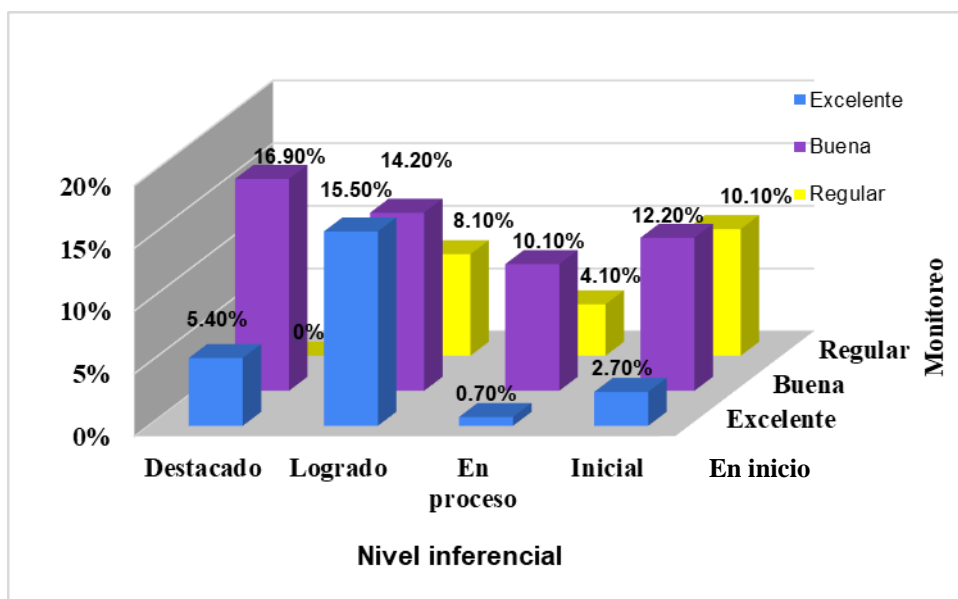
Nivel de Estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora

Monitoreo de lectura	Niveles de comprensión lectora: Nivel								Total	
	Destacado		Logrado		En proceso		En inicio			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Excelente	8	5.4	23	15.5	1	0.7	4	2.7	36	24.3
Buena	25	16.9	21	14.2	15	10.1	18	12.2	79	53.4
Regular	0	0.0	12	8.1	6	4.1	15	10.1	33	22.3
Total	33	22.3	56	37.8	22	14.9	37	25.0	148	100,0

Nota. Fuente. - Procesamiento de datos, SPSS v 25

Figura 5

Estrategias de *Monitoreo de lectura* y el nivel inferencial de la comprensión lectora



En la Figura 5, obtenida de la tabla 7, se observa que, si en el nivel inferencial los estudiantes se encuentran en el nivel Destacado, es debido a una buena estrategia de monitoreo de lectura que han recibido (16.9 %). Si están en un nivel Logrado es como consecuencia que hayan tenido un Excelente nivel de estrategia de monitoreo de lectura (15.5 %), de Buena (14.20 %), y de Regular (8.10 %). Si el nivel inferencial se encuentra En proceso, es debido a la Buena influencia de la estrategia de monitoreo de lectura, (10.10 %), y de Regular (4.10 %). Y, finalmente, si es En Inicio el nivel inferencial, ha sido por la influencia de una Buena estrategia de monitoreo de lectura (12.2 %) y del 10.10 % para el nivel Regular.

Tabla 8

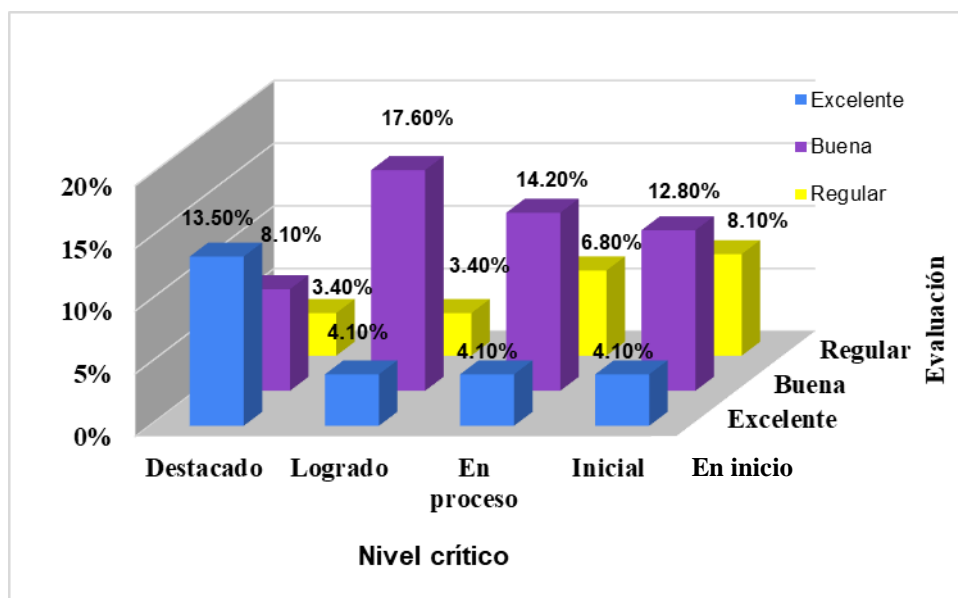
Nivel de Estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora

Evaluación de lectura	Comprensión lectora: Nivel crítico								Total	
	Destacado		Logrado		En proceso		En inicio		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Excelente	20	13.5	6	4.1	6	4.1	6	4.1	38	25.7
Buena	12	8.1	26	17.6	21	14.2	19	12.8	78	52.7
Regular	5	3.4	5	3.4	10	6.8	12	8.1	32	21.6
Total	37	25.0	37	25.0	37	25.0	37	25.0	148	100,0

Nota. Fuente. - Procesamiento de datos, SPSS v 25.

Figura 6

Estrategias de Evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora



Respecto a la Figura 6, obtenida de la tabla 8, se aprecia que si los estudiantes han logrado tener un nivel Destacado es porque han tenido un Excelente nivel de estrategias de evaluación de lectura (13.50 %) o Buena estrategia de evaluación de lectura (8.10 %) o una Regular estrategia de evaluación de lectura (3.4 %). Para aquellos que alcanzaron el nivel Logrado, es debido a que se percibe como Buena las estrategias de evaluación de lectura (17.6 %) o han tenido una Excelente estrategia de evaluación de lectura (4.10 %). Mientras

que, para aquellos estudiantes que han obtenido un nivel crítico en la comprensión de texto, En proceso o En inicio, fue debido a la influencia de una Buena estrategia de evaluación de lectura, (14.20 % o 12.80 %, respectivamente) o de un nivel Regular con el 6.80 % u 8.10 % respectivamente.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Tabla 9

Matriz de interpretación del coeficiente de Rho de Spearman

Coeficiente de correlación	de Interpretación
De 0,00 a 0,19	Muy baja correlación
De 0,20 a 0,39	Baja correlación
De 0,40 a 0,59	Moderada correlación
De 0,60 a 0,79	Buena correlación
De 0,80 a 1,00	Muy buena correlación

Hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

H₁: Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

Tabla 10

Correlación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora

Correlaciones

V1: Estrategias metacognitivas de lectura			Estrategias metacognitivas de lectura	V2: Niveles de Comprensión lectora
Rho de Aprendizaje	Coefficiente de correlación	de	1,000	0,701**
Spearman	Sig. (bilateral)		.	0,000
	N		148	148

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 10, se observa que la correlación entre las variables, *estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora* de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, es buena; esto es debido al resultado del coeficiente de correlación de Rho de Spearman al ser igual a 0.701.

Tabla 11

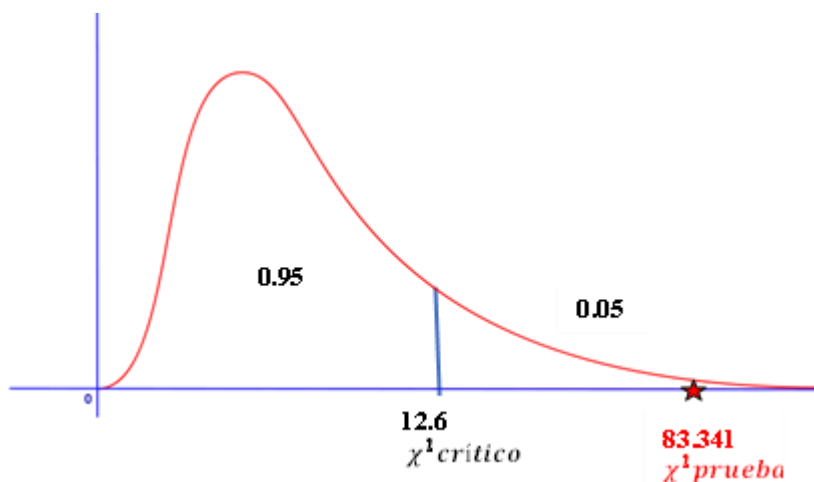
Prueba Chi cuadrado de las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora

Pruebas de chi-cuadrado

<i>Estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	83.341	6	0,000
Razón de verosimilitud	64.170	6	0,000
N de casos válidos	148		

Figura 7

Prueba Chi cuadrado de *estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora*.



En la Figura 7 se aprecia que el valor de la prueba Chi cuadrado es igual a 83,341; la cual es mayor al valor crítico de la tabla = 12,6; a un nivel de confianza del 95 % y con 6 grados de libertad; por lo que *se rechaza* la hipótesis nula. Esto significa que existe relación directa entre *las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora* en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

Hipótesis específica 1

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

H₁: Existe relación significativa entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.

Tabla 12

Correlación entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora

Correlaciones

Estrategias de planificación de lectura			Estrategias de planificación de lectura	de	Nivel literal de la comprensión lectora
Rho Spearman	deEstrategias de planificación de lectura	deCoeficiente de correlación Sig. (bilateral)	de1,000		0,753**
		N	148		148

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 12, se observa que la correlación entre las *estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora* en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, es buena; esto es debido al resultado del coeficiente de correlación de Rho de Spearman que resultó ser igual a 0.753.

Tabla 13

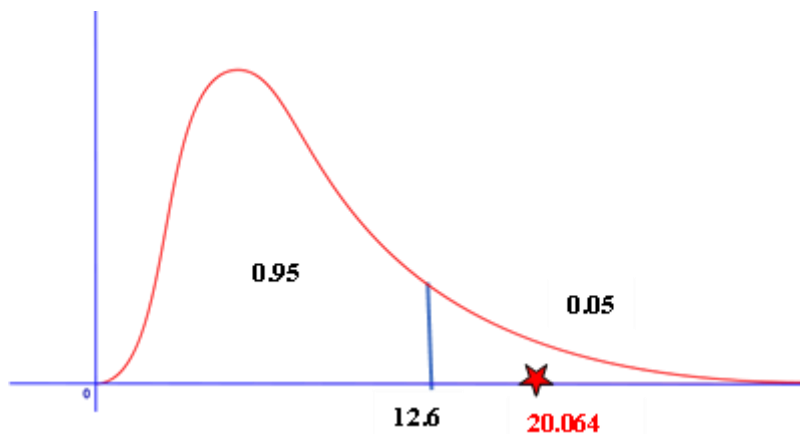
Prueba Chi cuadrado de las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de la comprensión lectora

Pruebas de chi-cuadrado

<i>Estrategias de planificación de lectura y nivel literal de la comprensión lectora</i>			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,064	6	0,003
Razón de verosimilitud	17,637	6	0,007
N de casos válidos	148		

Figura 8

Prueba Chi cuadrado de las estrategias de planificación de lectura y nivel literal de la comprensión lectora



En la Figura 8, se aprecia que el valor de la prueba Chi cuadrado resultó ser igual a 20.064; la cual es mayor al valor crítico de la tabla = 12.6, a un nivel de confianza del 95 % y con 6 grados de libertad; por lo que *se rechaza* la hipótesis nula. Esto significa que, existe relación directa *entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal* de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

H₁: Existe relación significativa entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

Tabla 14

Correlación entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora

Correlaciones		Estrategias de monitoreo de lectura	Nivel inferencial de la comprensión lectora
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	de 1,000	0,778**
	N	148	148

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En esta tabla se observa que la correlación entre las *estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora*, es buena; esto es debido al resultado del coeficiente de correlación de Rho de Spearman al ser igual a 0.778.

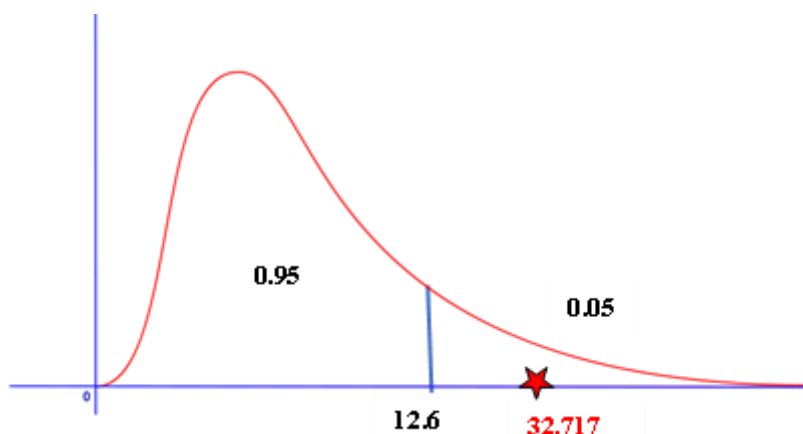
Tabla 15

Prueba Chi cuadrado de las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora

Pruebas de chi-cuadrado			
<i>Estrategias de monitoreo de lectura y nivel inferencial de la comprensión lectora</i>			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,717	6	0,000
Razón de verosimilitud	20,280	6	0,000
N de casos válidos	148		

Figura 9

Prueba Chi cuadrado de las estrategias de monitoreo de lectura y nivel inferencial de la comprensión lectora



En la Figura 9, se aprecia que el valor de la prueba Chi cuadrado es igual a 32.717; la cual es mayor al valor crítico de la tabla = 12.6, a un nivel de confianza del 95 % y con 6 grados de libertad; por lo que *se rechaza* la hipótesis nula. Esto significa que, existe relación directa entre *las estrategias de monitoreo de lectura estrategias y el nivel inferencial de la comprensión lectora* de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

H₁: Existe relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

Tabla 16

Correlación entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora

Correlaciones

Estrategias de evaluación de lectura		Estrategias de evaluación de lectura	Nivel crítico de la comprensión lectora
Rho	deEstrategias de evaluación de lectura	deCoeficiente de correlación	de1,000
Spearman		Sig. (bilateral)	0,776**
		N	0,000
			148

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 16, se observa que la correlación entre las, *estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora*, es buena; esto es debido al resultado del coeficiente de correlación de Rho de Spearman al ser igual a 0.776.

Tabla 17

Prueba Chi cuadrado de las estrategias de evaluación de lectura y nivel crítico de la comprensión lectora

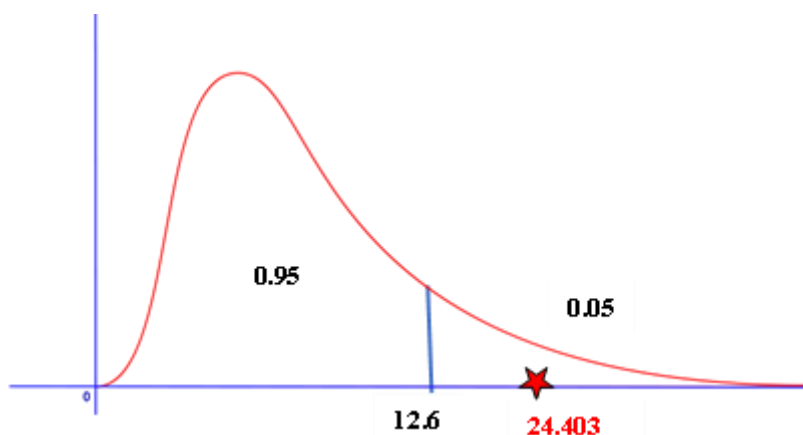
Pruebas de chi-cuadrado

Estrategias de evaluación de lectura y nivel crítico de la comprensión lectora

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,403	6	0,000
Razón de verosimilitud	23,461	6	0,001
N de casos válidos	148		

Figura 10

Prueba Chi cuadrado de las estrategias de evaluación de lectura y nivel crítico de la comprensión lectora



En la Figura 10, se aprecia que el valor de la prueba Chi cuadrado resultó ser igual a 24.403; cantidad superior al valor crítico de la tabla = 12.6, a un nivel de confianza del 95 % y con 6 grados de libertad; por lo que *se rechaza* la hipótesis nula. Esto significa que, existe relación directa entre *las estrategias de evaluación de lectura y nivel crítico de la comprensión lectora* de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.

3.3. Discusión de resultados

La operacionalización de las variables permitió la elaboración de los instrumentos. Para asegurar la efectividad de estos pasaron por dos procesos: validación y confiabilidad. El primero, validación, fue realizado por tres expertos en las variables de estudio; el segundo, la confiabilidad de los instrumentos, implicó ejecutar un plan piloto a modo de prueba de ensayo aplicada en dos instituciones públicas. Así, en la primera institución educativa se tomó un test de comprensión lectora que estuvo conformada por 20 ítems y un cuestionario con 16 ítems; en la segunda institución educativa se tomó un test de comprensión lectora que estuvo conformada por 15 ítems para verificar si el tiempo de respuesta y procesamiento mejorarían, asimismo el cuestionario (16 ítems). Al final, se decidió trabajar con un test de 20 ítems y el cuestionario de 16 ítems. Estos instrumentos fueron medidos a través de un coeficiente de correlación alfa de Cronbach, donde los resultados arrojaron que el cuestionario tiene un promedio de 0.719, mientras que el test de lectura, según el alfa de Cronbach, un nivel 0.716 por lo tanto señala que son confiables los instrumentos.

En correspondencia a la pregunta general de la investigación, los resultados indican que existe una buena y significativa relación entre las variables estudiadas. Estos concuerdan con la fundamentación de Pinzás (2006) quien indica que en el caso de la lectura, la metacognición implica conocerse a sí mismo como lector y organizar y controlar los procesos mentales, como las estrategias cognitivas que orientan la comprensión lectora, asimismo, enfatiza la importancia de trabajar procesos de planificación que consiste en ordenar y elegir las estrategias más correctas para resolver una tarea, asignar recursos, establecer metas, activa conocimientos previos; esto es,

llevar a cabo estrategias de lectura para que estén relacionados con los resultados de comprensión de manera exitosa. Cotto *et al.*, (2017) y Pinzás (2006) coinciden en la importancia del proceso de monitoreo como un conjunto de actividades u acciones mentales que realiza el lector para asegurarse de que comprende, así como para comprobar la exactitud de las predicciones que hizo antes de leer, y ajustarlas de acuerdo con el contenido que ha leído. Por su parte, Jiménez y Puente (2014) destacan que el proceso de los resultados y las estrategias utilizadas para comprender efectivamente lo que se lee. Lo contrario, indicaría que no se mejoraría los niveles de comprensión lectora debido a que la lectura ha sido realizada sin objetivo alguno, sin procesos de monitoreo y reflexión sobre las actividades de lectura.

Existen estudios que han trabajado con las mismas variables este es el caso de 7 de ellos: Rodríguez (2018); Chipana (2018); Mogrovejo (2018); Arredondo (2019); Hoyos (2019); Huilca (2019) y Escobar (2020). Estos estudios correlacionales trabajaron con una muestra de 77 participantes en promedio (61 a 105), utilizaron un cuestionario compuesto de 15 a 24 ítems y una prueba de comprensión lectora conformada de 20 a 21 reactivos. Las conclusiones a las que arribaron concuerdan entre ellas. Así, por ejemplo, Escobar (2020) determinó la relación con la prueba de Spearman $Rho = 0.671$, por lo que concluyó que existe una relación positiva entre las variables. De igual forma, Rodríguez (2018) determinó que el coeficiente de correlación de Spearman $Rho = 0.721$, indicando una alta relación directa entre las variables estudiadas. identificó la relación con una prueba estadística Rho de Spearman = ,671 con lo que concluye la existencia de una correlación positiva entre las variables. Asimismo, Rodríguez (2018) identificó que el coeficiente de correlación Rho de Spearman =.721 lo que indica una correlación directa alta entre las variables de estudio. Por otro lado, Arredondo (2019)

concluye que, al evaluar la asociación de variables, el coeficiente de correlación de Spearman de 0,874 indica el grado de relación entre las dos variables y se demuestra una fuerte correlación positiva. concluyó que, al evaluar la correlación de las variables, el coeficiente de correlación de Spearman 0.874 se indica el grado de relación entre las dos variables y se señala una correlación positiva fuerte. Por otra parte, los resultados de Chipana (2018) indican que el coeficiente de correlación r de Pearson es 0.735 lo que indica el grado de relación entre las variables y señala una correlación positiva media. Mogrovejo (2018) también concluye que el coeficiente de correlación R de Pearson 0.773 señala una afinidad positiva media entre las variables involucradas. Asimismo, Hoyos (2019) ratifica que existe una fuerte relación directa entre las variables, existe una correlación directa alta entre las variables. Y, por último, Huilca (2019), quien trabajó con estudiantes de primero y segundo año de secundaria, asegura que el nivel de correlación entre las variables estratégicas metacognitivas y comprensión lectora es de 0,568, es decir, se identificó una correlación positiva y moderada entre las variables estudiadas. A partir del análisis de los estudios previos y estableciendo un contraste con los resultados de la presente investigación se concluye que coinciden con los resultados de este estudio, como se puede observar en el resultado del coeficiente de correlación de Rho de Spearman al ser igual a 0.701. Asimismo, mediante la prueba de hipótesis se aprecia que el valor de la prueba Chi cuadrado es igual a 83,341; la cual es mayor al valor crítico de la tabla = 12,6; al 95 % de nivel de confianza y con 6 grados de libertad; Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Esto significa que existe una relación directa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora (Tabla 11).

Las estrategias metacognitivas de lectura forma parte de las actividades pedagógicas actuales de los docentes del área de Comunicación, ya que como directriz de los programas de acompañamientos para educadores en el área de Comunicación o como parte del material bibliográfico que el Ministerio de Educación provee se considera a las estrategias metacognitivas para desarrollar sesiones o experiencias de aprendizaje considerándolas en la secuencia didáctica (antes, durante y después: inicio, proceso y salida) (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Por ello, según los resultados obtenidos, a mejor percepción de las estrategias metacognitivas para desarrollar actividades de lectura, mejores niveles de comprensión lectora y al contrario. En ese sentido, se puede emprender estudios para comprender de qué manera enfocan las estrategias metacognitivas los docentes, asimismo se podría identificar qué entienden por estrategias metacognitivas. Esta información sería fuente para otros estudios o proyectos de innovación pedagógica que permitirá arribar a conclusiones que permitan profundizar sobre este tema. Sin embargo, cabe indicar que la investigación logró comprobar las hipótesis de investigación, sin embargo, sería importante trabajar en la recolección de datos con una muestra que contemple a instituciones de zona urbana y rural e incluso recoger información de los mismos docentes, por lo descrito se considera que los resultados no serían generalizables.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021. Esto se observa cuando el valor de $p\text{-value}=0.000$, cuyo valor es menor que el nivel de significancia ($\alpha=0.05$); por lo cual se entiende que existe relación significativa entre ambas variables, asimismo el grado de relación entre ambas variables resultó ser de buena correlación, según el coeficiente de correlación de Spearman ($Rho=0.701$).

SEGUNDA. Existe relación significativa entre las estrategias de planificación de la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021. Esto se observa cuando el valor de $p\text{-value}=0.003$, cuyo valor es menor que el nivel de significancia ($\alpha=0.05$); por lo cual se entiende que existe relación significativa entre ambas variables, asimismo el grado de relación entre ambas variables resultó ser de buena correlación, según el coeficiente de correlación de Spearman ($Rho=0.753$).

TERCERA. Existe relación significativa entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021. Esto se observa cuando el valor de $p\text{-value}=0.000$, cuyo valor es menor que el nivel de significancia ($\alpha=0.05$); por lo cual se entiende que

existe relación significativa entre ambas variables, asimismo el grado de relación entre ambas variables resultó ser de buena correlación, según el coeficiente de correlación de Spearman ($Rho=0.778$).

CUARTA. Existe relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021. Esto se observa cuando el valor de $p\text{-value}=0.000$, cuyo valor es menor que el nivel de significancia ($\alpha=0.05$); por lo cual se entiende que existe relación significativa entre ambas variables, asimismo el grado de relación entre ambas variables resultó ser de buena correlación, según el coeficiente de correlación de Spearman ($Rho=0.776$).

RECOMENDACIONES

Los docentes del área de Comunicación podrían considerar los resultados de la investigación como diagnóstico para incluirlos en los proyectos educativos institucionales y así implementar proyectos para mejorar la comprensión lectora en sus organizaciones. Asimismo, deben prepararse de forma voluntaria y permanente en estrategias metacognitivas de lectura.

Las instituciones educativas deberían tomar en cuenta los resultados de la investigación para mejorar, en cierta medida, las capacitaciones para el manejo de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Se deben enviar expertos para capacitar a los docentes, especialmente a los que trabajan en los medios, para que conozcan los beneficios de trabajar con estrategias metacognitivas.

Las UGEL podrían considerar los resultados de la investigación para establecer directivas y planes de capacitación permanentes sobre el desarrollo de estrategias metacognitivas a los docentes del nivel secundario.

REFERENCIAS

- Ahmadi, M., Ismail, H., & Kabilan, M. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235–244. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>
- Al kiyumi, O., Al seyabi, F., & Hassan, A. (2021). An Empirical Study on the Effect of Instruction on Metacognitive Strategies on EFL Reading Comprehension: The Case of Foundation-Level Students in Oman. *International Education Studies*, 14(8), 30. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p30>
- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, 207–223. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>
- Alemán, L., & Carvajal, M. (2017). Niveles de comprensión lectora de los estudiantes de trabajo social y comunicación e información y las tareas de lectura en el contexto aula. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–12. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2217.pdf>
- Arredondo, W. (2019). *La relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en la Institución Educativa César Vallejo distrito de Haqira, provincia de Cotabambas, Apurímac - 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] Repositorio Institucional UNSA. <http://190.119.145.154/handle/UNSA/9684>
- Ascensión, M., Maturano, C., & Calbó, P. (2004). La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, XVIII(54), 16–27.
- Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension.

- International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46–50.
<https://doi.org/10.18178/ijssh.2020.v10.1012>
- Barboza, F. D., & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Revista de Educación*, 133–142.
- Carvallo, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria* [Tesis de licenciatura, La Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6846>
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)70728-8)
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (novena, Vol. 53, Issue 9). Grao.
- Castañeda, A., & Poveda, M. (2013). *Comprensión y producción textual* (Promigas Fundación (ed.)).
- Cazar, S., Quinaluiza, J., & Padilla, Y. (2020). Estrategias metacognitivas en estudiantes de idioma Inglés. *Composites Part A: Applied Science and Manufacturing*, 68(1), 1–12.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ndteint.2014.07.001><https://doi.org/10.1016/j.ndteint.2017.12.003><http://dx.doi.org/10.1016/j.matdes.2017.02.024>
- Cerchiaro, E., Paba, C., & Sánchez, L. (2011). *Metacognición y comprensión lectora : Una relación posible e intencional*. 8(1), 99–111.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224>
- Cerrillo, P., García, A., García, J., Girona, L., González, D., Lluch, G., Mendoza, A., Solana, L., Tejerina, I., & Yubero, S. (2006). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Instituto superior de formación del profesorado.
- Cervantes, R., Pérez, J., & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema

- Conalep: Caso Específico del Plantel N° 172 , ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Insternacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Chandra, F., & Ashadi, A. (2019). An Analysis on Reading Strategies based on Metacognitive Awareness and Gender. *Lingua Pedagogia, Journal of English Teaching Studies*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.21831/lingped.v1i1.23912>
- Charoenchai, P., & Carmeesak, W. (2017). The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 07(02), 65–74. <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>
- Chipana, E. (2018). *Relación entre Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en la Institución Educativa Honorio Delgado Espinoza Arequipa 2017* [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] Repositorio Institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7489>
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H., & Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora*. MINEDUC.
- Daguay, H., & Bulusan, F. (2020). Metacognitive strategies on reading english texts of ESL freshmen: A sequential explanatory mixed design. *TESOL International Journal*, 15(1), 20–30.
- Defior, S., Fonceca, L., Gottheil, B., Pujals, M., Graciela, R., Gracia, J., & Serrano, F. (2007). LEE . Test de Lectura y Escritura en Español. *Psicología y Psicopedagogía*. http://www.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/test_lee_fonesca.pdf
- Del Valle, M. (2012). Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes. In *Journal of Chemical Information and Modeling*.

- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 156–174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398011>
- Escobar, L. (2020). *Estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del 4º grado de primaria de la institución Fe y Alegría 23 de la Ugel 01-San Juan de Miraflores - Lima, 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio de Tesis Digitales CYBERTESIS. <https://doi.org/10.47865/igob.vol1.2018.19>
- Estrada, O., Hilt, J., & Trisca, J. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311–330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. (1999). Theories of Learning in Educational Psychology: Metacognition Theory. *The Nature of Intelligence*, 231–235.
- Gallego, J., & Cortés, D. (2013). *Comprensión y producción textual* (Promigas Fundación (ed.)). Promigas Fundación. [http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprension y Producción Textual - Version Digital.pdf](http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprension_y_Produccion_Textual_-_Version_Digital.pdf)
- García, A., Riggs, E., & Cañizales, R. (2001). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*, 3, 28–35. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Gil.pdf
- Gómez, J. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la*

- comunicación*. 2(2219–7168). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- Gordillo, A., & Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 95–107. <https://doi.org/10.19052/ap.1048>
- Guerra, E., & Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, 33–55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658004>
- Guerrero, G. (2016). *Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en el año 2014* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio Institucional. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1412>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *Universidad tecnologica laja Bajío*. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hoyos, R. (2019). *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa “Félix Tello Rojas”- Chiclayo - 2019* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo] Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42853>
- Huillca, N. (2020). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo del nivel secundario de una institución educativa de Santa Anita, 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42853>

- Hurtado, A. (2017). *Los procesos cognitivos: Metacognición como procesos de aprendizaje cognitive processes: Metacognition as a learning process*. 19–24.
- Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *Reading*, 11(2), 150–159. http://readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf
- Jiménez, V., & Puente, A. (2014). *Modelo de estrategias metacognitivas Model of metacognitive strategies*. 3(1), 11–16. <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/695>
- Kazi, A., Moghal, S., & Asad, Z. (2020). Metacognitive Awareness of Reading Strategies for Academic Materials: A Study of Undergraduate Students in Pakistan. *Global Social Sciences Review*, V(I), 44–51. [https://doi.org/10.31703/gssr.2020\(v-i\).05](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(v-i).05)
- López, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. <http://www.univalle.edu.co/~eslengua/nuevo/public/index.php?seccion=GRUPOS&grupo=11>
- Madrigal, K., Marín, E., Mitrandá, L., Mora, M., Muñoz, M., Olosó, A., Orozco, D., & Paniagua, M. (2009). La utilización de la encuesta en la investigación cuantitativa. *Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología*. [http://www.ulacit.ac.cr/files/proyectosestudiantiles/239_investigacion cuantitativa.pdf](http://www.ulacit.ac.cr/files/proyectosestudiantiles/239_investigacion%20cuantitativa.pdf)
- Manh Do, H., & Le Thu Phan, H. (2021). Metacognitive Awareness of Reading Strategies on Second Language Vietnamese Undergraduates. *Arab World English Journal*, 12(1), 90–112. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no1.7>
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 20(3), 415.

<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3957>

- Mauricio, A. (2003). Leer y escribir en el hogar y en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. *Revista de Literatura Hispanoamericana*.
- Mayora, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías.” *Revista de Investigación*, 37(78), 167–191. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140393008.pdf>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2012). Guía docente para la comprensión lectora. In *Guía docente para la comprensión lectora* (Vol. 50, Issue 1). MINEDUC. http://www.seslp.gob.mx/pdf/compression_lectora.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Comprensión lectora 1. Manual para el docente. In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-12>
- Mogrovejo, V. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del primer ciclo en el Instituto Pedagógico María Montessori, Arequipa-2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa] Repositorio Institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7984>
- Morales, L., Orozco, M., & Zapata, V. (2017). Comprensión Lectora: Motivación, Actitud y Estrategias Lectoras. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–12. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0427.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (5ta edición). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nicoliello, A., & Hage, S. (2017). Metacognitive reading strategies of children with learning

- disabilities. *Codas*, 29(3), 1–6. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016091>
- Núñez, M. (2018). *La lectura ,factor de desarrollo y de inclusión ciudadana : una propuesta*
Reading , a factor of development and citizen inclusion : a proposal.
<http://www.congreso-info.cu/index.php/info/info2018/paper/view/911/0>
- Oficina de la medición de la calidad de los aprendizajes. (2018). *Evaluación PISA 2018*.
MINEDU.
- Oficina de Medición de la calidad de los Aprendizajes. (2019). *Evaluación Censal de*
Estudiantes (ECE). MINEDU.
- Ortega, F. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje
del español para inmigrantes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 123–133.
<https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.37>
- Ozturk, M., & Aydogmus, M. (2021). Relational Assessment of Metacognitive Reading
Strategies and Reading Motivation. *International Journal of Progressive Education*,
17(1), 2021. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.23>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159–
163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>
- Pinzás, J. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la comprensión*
lectora. Ministerio de Educación Perú.
- Pranowo, P. (2018). Developing Students' Reading Culture for Academic Reading Level
through Metacognitive Strategies. *Lingua Cultura*, 12(1), 67.
<https://doi.org/10.21512/lc.v12i1.2997>
- Puente, A., Jiménez, V., & Llopis, C. (2012). Silvia explora estrategias metacognitivas.
Editorial Cepe, 1–28.
- Quintana, R. (2019). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora*
en alumnos de 5° de primaria de la I.E. 00500 del distrito de Soritor - 2018 [Tesis de

- maestria Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto] Repositorio Institucional UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN. <http://hdl.handle.net/11458/3628>
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva : su rol en la comprensión de textos. *Revista Del Departamento de Letras*, 5(August), 516–528. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3043>
- Santiago, Á., Castillo, M., & Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura Strategies and teaching / learning to read*. 27–38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941356003>
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica profesional en los estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12, 505–514. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569011>
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura* (Novena). Graó.
- Tamayo, Z. (2021). Metacognitive Strategies for Reading Comprehension in Basic Education Students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 34–46. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v14i430362>
- Trinidad, M. (2018). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Miguel-2017* [Tesis de maestria, Universidad César Vallejo] Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/17665>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49–61.
- Valverde, Y. del S. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/article/view/453/385
- Vargas, S., Verde, A., Socorro, I., & Zacarías, C. (2021). *Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés*. 6(8), 154–176.

<https://doi.org/10.23857/pc.v6i8>

Yilmaz, Z. (2021). *Examination of Reading Strategies Metacognitive Awareness Levels of French Foreign Language Students in Terms of Various Variables.*

<https://doi.org/10.5430/wje.v11n5p31> Accepted:

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 6, 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

ANEXOS



Anexo 1. Matriz de consistencia de la investigación

TÍTULO: “Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021”.

Problema General	Objetivo general	Hipótesis general	Variable	Dimensiones	Indicadores	Metodología
¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.	Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.	Estrategias metacognitivas de lectura	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y análisis de títulos y subtítulos del texto antes de leer. ▪ Objetivos de la lectura ▪ Conocimiento previo ▪ Predicciones y promoción de preguntas. 	<p>Tipo de investigación: Cuantitativa descriptiva</p> <p>Diseño: No experimental de tipo correlacional</p> <p>Población: Estuvo constituida por los estudiantes de las instituciones educativas: I.E. “Fe y Alegría N° 19” y la I.E.P. “Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús”.</p> <p>Muestra: 64 alumnos de la I.E. “Fe y Alegría N° 19” y 84 alumnos de la I.E.P. “Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús” que hacen un total de 148 estudiantes</p>
				Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de lectura ▪ Lectura compartida ▪ Lectura independiente ▪ Errores y las Lagunas de comprensión. 	
				Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idea principal ▪ Resumen ▪ Formulación y absolución de preguntas. ▪ Revisión si encontraron 	

					<p>respuestas a sus preguntas e intereses.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificación si alcanzaron o no el objetivo. ▪ Relectura lo que no comprendió. 	<p>Técnica e instrumentos: Encuesta – cuestionario Prueba objetiva - Test de lectura</p> <p>Método de análisis estadístico: Correlación de Pearson</p>
¿ Qué relación existe entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?	Establecer la relación entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.	Existe relación significativa entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel literal de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.	Niveles de comprensión lectora	Literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce y recuerda detalles como nombres, incidentes, tiempo, lugar. 	
¿Qué relación existe entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de los niveles de	Establecer la relación entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de los niveles de	Existe relación significativa entre las estrategias de monitoreo de lectura y el nivel inferencial de		Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla 	

<p>los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?</p>	<p>comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.</p>	<p>los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.</p>			<p>informativa, interesante o atractiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce e infiere información del texto. ▪ Deduce la idea principal de un texto. ▪ Deduce la intención del autor, considerando la información textual y gráfica. 	
---	--	--	--	--	--	--



<p>¿Qué relación existe entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021?</p>	<p>Establecer la relación entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz - 2021.</p>	<p>Existe relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel crítico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021.</p>		<p>Crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juzgar desde un punto de vista ética, la actitud y/o las acciones de los personajes, o desde un punto de vista racional la validez, utilidad o importancia de un concepto en otros contextos. 	
--	--	---	--	-----------------------	---	--



Anexo 2: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUESTIONARIO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA



CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA

Estimado estudiante, el propósito de este cuestionario es conocer el uso de las estrategias de lectura y tus competencias de lectura. Para ello, tienes que responder el cuestionario que contiene 16 ítems, marcándolo con un aspa (X) solo una de las alternativas propuestas.


Te recuerdo que tus respuestas son anónimas, es decir, nadie las conocerá, por eso es muy importante que respondas únicamente con la verdad.



ÍTEM					
	Siempre	Casi siempre	Regularmente	A veces	Nunca
1 <i>Leo y examino los títulos o subtítulos del texto antes de leer.</i>					
2 <i>Antes de empezar a leer, el(la) profesor(a) pide que nos preguntemos para qué vamos a leer.</i>					
3 <i>Utilizamos nuestros conocimientos previos para inferir lo que vamos a leer.</i>					
4 <i>El (la) profesor(a) nos invita a preguntarnos sobre qué tratará (predicciones) el texto que leeremos.</i>					
5 <i>A medida que voy leyendo compruebo mis predicciones.</i>					
6 <i>Logro comprender los diversos textos que me propongo leer.</i>					
7 <i>El(la) profesor(a) me aclara las dudas en aspectos que no comprendo.</i>					
8 <i>El(la) profesor(a) guía la lectura de los textos y la resolución de sus respectivos ejercicios.</i>					
9 <i>Procuro leer los textos sin la ayuda del profesor.</i>					
10 <i>Lo que no comprendo lo subrayo, luego lo consulto.</i>					
11 <i>Solo al terminar de leer, soy capaz de identificar la idea principal.</i>					
12 <i>Para resumir lo que he comprendido, utilizo las ideas principales.</i>					
13 <i>He aprendido a preguntarme y a procurar responderme qué quiere decir ciertas partes del texto.</i>					
14 <i>Al finalizar la lectura, verifico si mis preguntas e hipótesis, que planteé antes de leer, se cumplieron.</i>					
15 <i>Verifico si mis objetivos de lectura se cumplieron.</i>					
16 <i>Vuelvo a leer lo que no he comprendido.</i>					



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS TEST DE LECTURA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Proyecto de investigación	TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA	
Apellidos y nombres:		
Grado y sección:		
Fecha:		
Instrucciones:	Lee detenidamente cada uno de los siguientes ítems, luego marca la respuesta o escríbela de modo tal que se pueda leer con claridad.	

TEXTO 1

Leyenda del Súpay, el Diablo andino

El Súpay, conocido también como Zupay o Diablo andino, es un genio del mal, un dios-demonio originario de las mitologías aimara e inca de la cultura andina. Su morada era denominada Supaihuasin, lo que en lengua quechua alude a los infiernos. El Súpay se relaciona con las brujas y la Salamanca, guarida que comparte el nombre con una prestigiosa universidad española.



Sus seguidores asisten a esta cueva subterránea para aprender toda clase de encantamientos maléficos con los cuales arruinar la vida del prójimo.

Según los mitos andinos, el Súpay surgió de la esencia del caos, por ello, es rebelde e instigador por naturaleza. Es muy temido debido a su capacidad metamórfica. Se le ve comúnmente como un jinete muy bien vestido: sus finas ropas negras están adornadas con oro y plata.

Deambula por las zonas del centro y norte de Argentina. Se aparece a los viajeros en las noches de martes y viernes, días predilectos de las brujas y los que se dedican a la hechicería. Después los lleva de juerga. Tras unas horas de sabrosa comida y bebida, el súpay propone a su homenajeado un pacto “difícil de resistir”: ofrece honores y riquezas por un tiempo definido a cambio de un alma.

También puede aparecerse como un viento llamado Huayra Muyo, que al chocar con otra corriente provoca un remolino, el cual se origina en medio del monte y se lleva todo lo que le sale al paso.

Por esta razón, cuando el viento sopla fuerte, las personas temerosas dicen: “¡Cruz! ¡Cruz! ¡Cruz!” y piden a Dios que el maléfico remolino cambie de rumbo.

También los nativos hablan del pequeño Súpay, un travieso enano que deambula por zonas rurales buscando niños que raptar para preparar con ellos pocimas de hechicería.

Fuente: Ministerio de Educación (2017)

ÍTEM 1

¿Cuáles son las formas más conocidas del Súpay?

- a. Brujo, Huayra Muyo y pequeño Súpay.
- b. Jinete, remolino y niño Súpay.
- c. Brujo, remolino y niño Súpay.
- d. Jinete, viento Huayra Muyo y pequeño Súpay.

ÍTEM 02

Se podría deducir que el Súpay...

- a. Es rebelde e instigador por naturaleza.
- b. Se relaciona con las brujas y la Salamanca.
- c. Surgió de la esencia del caos.
- d. Adopta en muchas culturas el carácter maligno.

ÍTEM 03

En la leyenda se relata lo siguiente:

“Tras unas horas de sabrosa comida y bebida, el Súpay propone a su homenajado un pacto difícil de resistir : ofrece honores y riquezas por un tiempo definido a cambio de un alma”.

Si fuera cierto lo anterior, ¿cuál de las siguientes opiniones se ajustaría mejor al fragmento leído?

- a. Yo pienso que las personas no deben buscar obtener honor y riqueza sin esfuerzo.
- b. Yo pienso que el homenajado está confiado de su honor, por eso no le importa.
- c. Yo pienso que el alma es más valioso para obtener riqueza y honor.
- d. Yo pienso que no son concientes las personas de la importancia de las oportunidades.

ÍTEM 04

¿Cuál de las siguientes afirmaciones comparte la creencia en relación a la existencia del Súpay?

1. No, comparto la creencia porque este tipo de historias solo han sido creadas para atemorizar a las personas.
 2. En la vida hay muchas oportunidades que las personas las desaprovechan por conformistas.
 3. El alma es la existencia inmaterial que perdura por largo tiempo.
 4. Comparto la creencia porque he escuchado sobre la existencia del Súpay y de sus propuestas tentadoras.
- a. 1-3
 - b. 2-3
 - c. 1-4
 - d. 3-4

TEXTO 2

Se registra una muerte accidental cada 15 minutos en México



ÍTEM 05

Según la infografía, ¿cuál de las siguientes interrogantes no se puede responder?

- a. ¿Cuál es el índice de mortalidad de los niños?
- b. ¿Cuáles son las causas la principal de muertes?
- c. ¿En donde ocurre mas accidentes?
- d. ¿ Cuantas mujeres murieron el el 2002?

ÍTEM 06

Según la imagen, ¿cuál es la principal causa de muerte en México?

- a. Accidentes
- b. Enfermedades cardiovasculares
- c. Complicaciones diabéticas

d. Desorden motriz

ÍTEM 07

¿Dónde podría aparecer la información que has leído?

- a. En un cuento de ciencia - ficción
- b. En un blog de opinión
- c. Un afiche público
- d. En un artículo periodístico

ÍTEM 08

¿Para quién estaría dirigida la imagen?

- a. A alguien que quisiera viajar a México.
- b. Para alguien que desee realizar un reportaje sobre el Día de los Muertos.
- c. A una persona que quiera hacer un análisis de las posibles muertes en México.
- d. A una persona que este investigando sobre los alimentos que pueden producir muerte.

TEXTO 3

He aquí el comentario de un hombre rico:

Diariamente tomo el transbordador para ir a mi trabajo, pero antes de practicar la meditación, casi nunca miraba el océano. Cuando levantaba la vista del periódico que iba leyendo, no veía nada nuevo ni diferente. En cambio, al poco tiempo de haberme iniciado en la meditación, empecé a sentarme en la cubierta del barco a mirar realmente lo que se ofrece a mis ojos... ¡Y qué distinto me parece ahora el mar!: ambarino, plateado, verde, negro, siempre cambiante; distinto cada minuto.

Si pensamos larga y amorosamente en el mundo, acabaremos sintiéndonos inmersos en él, lo percibiremos, y hasta las piedras mismas y las montañas nos parecerán llenas de vida. La meditación otorga a todo un significado: la semilla que cae en el surco, la corteza del árbol, el canto de los grillos. Y así como la meditación puede despertar nuestra conciencia del viviente mundo que nos rodea, un paso más en nuestra búsqueda puede llevarnos a la frontera de ese mundo invisible que nos obsesiona como el perfume de rosas intangibles: el infinito.

Vocabulario:

Transbordador. Embarcación de transporte que enlaza dos puntos regularmente

Meditación. Actividad que implica pensar atenta y detenidamente sobre algo.

Cubierta. Piso de una embarcación que cubre de extremo a extremo y desde donde se puede divisar.

ÍTEM 09

El sentido más próximo al de la palabra amorosamente sería.

- a. detalladamente
- b. prudentemente
- c. valientemente
- d. subjetivamente

ÍTEM 10

¿Cuál es la frecuencia de viaje por un transbordador?

- a. De lunes a sábados
- b. Solo por las mañanas
- c. Frecuentemente
- d. Demasiados viajes

ÍTEM 11

Señala una de las ideas que se desprende del caso del hombre potentado.

- a. El viaje en transbordador no es una actividad afín a la reflexión.
- b. El trabajo de rutina exige una honda meditación acerca del infinito
- c. Si aprendemos a meditar, lograremos progresar e incrementar nuestros ingresos.
- d. Si despertamos nuestra conciencia podemos aprender a hallar sentido en todas las cosas.

ÍTEM 12

Concentrarnos solamente en una actividad de la rutina impide.

- a. ignorar el verdadero significado de la meditación.
- b. desarrollar un talento para cada labor en particular.
- c. interpretar el sentido de algunos componentes del mundo.
- d. conocer la naturaleza distinta de los elementos de un viaje.

TEXTO 4

CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

¿Se vuelven nuestros dientes más y más blancos cuanto más tiempo y más fuerte los cepillamos?

Los investigadores británicos responden que no. De hecho, han probado muchas alternativas distintas y al final han descubierto la manera perfecta de cepillarse los dientes.

Un cepillado de dos minutos, sin cepillar demasiado fuerte, proporciona el mejor resultado. Si uno cepilla fuerte, daña el esmalte de los dientes y las encías sin quitar los restos de comida o la placa dental.

Bente Hansen, experta en el cepillado de los dientes, señala dice que es una buena idea sujetar el cepillo de dientes como se sujeta un bolígrafo. “Comience por una esquina y continúe cepillándose a lo largo de toda la hilera”, dice. “¡Tampoco olvide la lengua! De hecho, ésta puede contener miles de bacterias que pueden causar mal aliento”.



“Cómo cepillarse los dientes” es un artículo de una revista noruega.
Fuente: PISA (2009)

Utiliza dicho artículo para responder a las siguientes preguntas:

ÍTEM 13

¿De qué trata el artículo?

- a. De la mejor manera de cepillarse los dientes.
- b. Del mejor tipo de cepillo de dientes a utilizar.
- c. De la importancia de una buena dentadura.
- d. De la manera en que las distintas personas se cepillan los dientes.

ÍTEM 14

¿Qué recomiendan los investigadores británicos?

- a. Cepillarse los dientes tanto como sea posible.
- b. No intentar cepillarse la lengua.
- c. No cepillarse los dientes demasiado fuerte.
- d. Cepillarse la lengua con más frecuencia que los dientes.

ÍTEM 15

¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?

- a. Para ayudarte a comprender cómo se sujeta un cepillo de dientes.
- b. Porque comienzas por una esquina tanto con un bolígrafo como con un cepillo de dientes.
- c. Para mostrarte que puedes cepillarte los dientes de muchas formas diferentes.
- d. Porque debes tomarte el cepillado de los dientes tan en serio como la escritura.

Traumatismos causados por el tránsito: los hechos

Cada año hay

1,24 millones

de muertes por accidentes de tránsito.

1^a

causa de muerte en el grupo etario de 15-29 años.



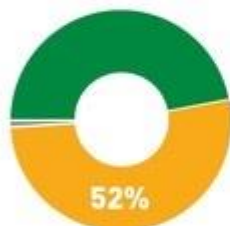
3 de 4

de los fallecidos en accidentes de tránsito son del sexo masculino

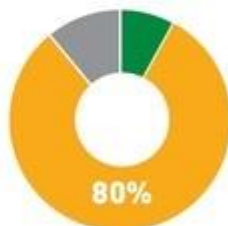


Los países de ingresos medios sólo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y a pesar de eso sufren el 80% de las muertes por accidente de tránsito.

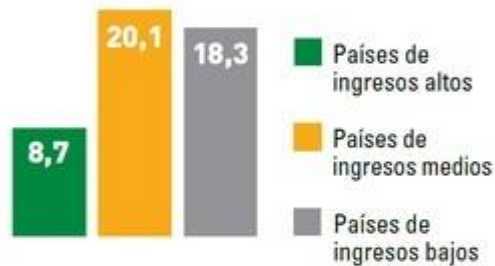
Los países de ingresos medios son los que tienen mayores tasas de mortalidad por accidentes de tránsito.



VEHÍCULOS



MUERTES



Muertes por accidentes de tránsito, por 100 000 habitantes

La probabilidad de morir por accidente de tránsito depende del lugar de residencia



Muertes por accidentes de tránsito, por 100 000 habitantes



El **50%** de los fallecidos por accidentes de tránsito son peatones, ciclistas y motociclistas



Organización Mundial de la Salud

Fuente: Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial 2013
www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status



https://www.google.com/search?q=traumatismo+causados+por+el+tr%C3%A1nsito+los+hechos+infografia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj7_cHw_DyAhV4rpUCHfi4BCUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=696#imgrc=sZHPIAdaYscamM

ÍTEM 16

Según la infografía, “los países de ingresos medios solo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y, a pesar de eso, sufren el 80 % de las muertes por accidente de tránsito”. En este enunciado, la conjunción ‘a pesar de’ cumple la función de:

- a. resaltar que el índice de muertes por accidente de tránsito en países de ingresos medios es bastante elevado dadas sus condiciones particulares.
- b. oponer el alto número de vehículos en países de ingresos medios frente al bajo porcentaje de muertes por accidente de tránsito.
- c. aclarar que el alto índice de muertes por accidente de tránsito en países de ingresos medios está estrechamente relacionado con el número de autos
- d. señalar que el índice de muertes por accidente de tránsito en países de ingresos medios puede ser aún más alto de lo dicen las cifras oficiales.

ÍTEM 17

Considere la siguiente descripción del contenido de la infografía:

«La infografía muestra datos sobre la frecuencia de los accidentes de tránsito en el mundo, y ejemplos relacionados. Además, informa sobre la mortalidad por género, por ingresos, por número de vehículos, por tipo de vehículo y por ubicación regional.»

Esta descripción es insatisfactoria porque:

- a. pasa por alto información esencial contenida en la infografía.
- b. el orden de su contenido no corresponde con el de la infografía.
- c. menciona información que no está presente en la infografía.
- d. omite evidencias que sustentan la información de la infografía.

ÍTEM 18

De acuerdo con la información presentada sobre el porcentaje de muertes por tipo de vehículo, se puede afirmar que es más probable que alguien que haya muerto por accidente de tránsito hubiera estado desplazándose:

- a. a pie.
- b. en moto.
- c. en bicicleta.
- d. en otro tipo de vehículo.

ÍTEM 19

A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:

- a. sensibilizar al espectador sobre los riesgos de morir en un accidente de tránsito.
- b. incentivar al espectador a que use formas de movilidad alternas al automóvil.
- c. conmover al espectador presentando datos sobre el número de accidentes de tránsito.
- d. sensibilizar al espectador acerca de la necesidad de manejar sobrio y despacio.

ÍTEM 20

De acuerdo con el contenido de la información presentada, ¿a cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor la infografía?

- a. Una protesta ecológica en contra del uso de vehículos motorizados.
- b. Una exposición sobre el transporte público como alternativa de movilidad.
- c. Una campaña diseñada para promover la adquisición de seguros de vida.
- d. Un estudio sobre asesinatos según el género y la condición socioeconómica.

Anexo 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS 1



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

Huaraz, 16 de julio del 2021.

Mag. Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Se está realizando un trabajo de investigación titulado **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021.** ; tesis para optar el grado de licenciado en Educación.

Para medir las Estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora se ha elaborado un cuestionario y un test de comprensión lectora. En tal sentido, usted ha sido elegido por sus años de experiencia y su excelente desempeño académico como **JURADO EXPERTO** para validar dichos instrumentos.

Para la validez del contenido de instrumento de medición se considera los siguientes aspectos:

1. **Intencionalidad** ¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?
2. **Univocidad de cada ítem:** es decir ¿Se entiende el ítem?; ¿Su redacción es clara?
3. **Pertinencia:** ¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?
4. **Organización:** ¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?
5. **Importancia:** ¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?

Como índices de evaluación se considera:

- Totalmente en desacuerdo 20 % (1)
- En desacuerdo 40 % (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 % (3)
- De acuerdo 80 % (4)
- Totalmente de acuerdo 100 % (5)

Observación: Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiante reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otro aspecto que a su criterio mejorarían el instrumento.

Para cuyo efecto se adjunta:



1. Ficha de validación del instrumento de recolección de datos 1

En este apartado se debe registrar la evaluación general del instrumento según los criterios propuestos anteriormente y teniendo en cuenta la escala del 20 % al 100 %.

2. Ficha técnica 1

Se registra información del instrumento que puede servir para comprender la formulación del instrumento (Autor, objetivo, dimensiones que evalúa, puntuaciones, entre otros).

3. Matriz de validación

Esta ficha sirve para evaluar la coherencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems. Por defecto se ha ubicado un aspa (X) en la columna del “sí” para facilitar el llenado. Si usted estima que el ítem no guarda relación puede modificarlo.

4. Instrumento VI

Se muestra el instrumento maquetado.

En archivos anexos al presente se ha considerado la matriz de operacionalización de variables y la de consistencia.

Sin más, agradezco su disponibilidad y colaboración.



Wyny Verónica JAMANCA YAURI
DNI: 70137108

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS 1

Título: Cuestionario para medir las estrategias metacognitivas de lectura

Autor: Bachiller Wyny Verónica JAMANCA YAURI

Variable Independiente: *Estrategias metacognitivas de lectura*

Jurado Experto: Mag. Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo 20 %	En desacuerdo 40 %	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 %	De acuerdo 80 %	Totalmente de acuerdo 100 %
1	2	3	4	5

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Intencionalidad	¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?				X	
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X	
	¿Su redacción es clara?				X	
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X	

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Recomendaciones

Evaluado por: Mag. Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES

Firma: *O.E. Roldán R.*

DNI: 31619094

FICHA TÉCNICA 1

FICHA TÉCNICA PARA MEDIR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA

I. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

DENOMINACIÓN:	Cuestionario para la medición de las estrategias metacognitivas de lectura
AUTOR:	Wyny Verónica Jamanca Yauri
OBJETIVO:	Medir las dimensiones de las estrategias de lectura
FORMATO DE LOS ÍTEM:	Respuesta cerrada
NÚMERO DE ÍTEM:	16 (quince)
DIMENSIONES QUE EVALÚA:	<ul style="list-style-type: none">• Planificación (4 ítem)• Monitoreo (6 ítem)• Evaluación (6 ítem)
TÉCNICA DE APLICACIÓN:	Encuesta
SOPORTE O RECURSO:	Impresión en papel bond / Formulario de Google
TIPO DE ADMINISTRACIÓN:	La forma de aplicación será colectiva, ya que se recogerá la información en un mismo tiempo.
TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN:	30 minutos
PERIODO DE ADMINISTRACIÓN:	12 de julio al 13 de julio del 2021
POBLACIÓN:	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021

MUESTRA:	Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó el muestreo probabilístico, con la técnica de muestreo aleatorio simple.
Por lo que se tomará en cuenta a 148 estudiantes aproximadamente, de los cuales 64 de ellos son de la I.E. “Fe y Alegría N ° 19” y 84 de la IEP "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús”, de la Ciudad de Huaraz.	
Cada uno de los ítems están medidas con una escala Likert: 4 - Siempre 3 - Casi siempre 2 - Regularmente 1 - A veces 0 - Nunca	
00 – 30: <i>Regular</i> 31 – 59: <i>Buena</i> 60 – 88: <i>Excelente</i>	

II. PRUEBAS DEL INSTRUMENTO

2.1. Validez

Este instrumento debe ser validado por tres expertos o entendidos en la materia de la variable 1, quienes deben evaluar la pertinencia, la relevancia y la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.

2.2. Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó la prueba estadística coeficiente alfa de Cronbach en una muestra a modo de prueba de ensayo aplicada a 11 estudiantes del 2° grado de Educación Secundaria de Huaraz.

MATRIZ DE VALIDACIÓN – VARIABLE 1

TÍTULO DE LA TESIS: “Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021”.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ítem	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES		
				Siempre	Casi siempre	Regularmente	A veces	Nunca	Consistencia				Adecuación						
									Variable y la dimensión		Dimensión y el indicador		Indicador y el ítem		Ítems y opción de respuesta			El lenguaje se adecúa al contexto de la unidad de análisis	
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		SÍ	NO
V1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA	Planificación	3. Examinan los títulos y los subtítulos.	1. Leo y examino los títulos o subtítulos del texto antes de leer.						X		X			X					
		4. Objetivos de la lectura	2. Antes de empezar a leer, el(la) profesor(a) pide que nos preguntemos para qué vamos a leer.						X		X			X		X			

Monitoreo	5. Conocimiento previo	3. Utilizamos nuestros conocimientos previos para inferir lo que vamos a leer.							X		X					X					
	6. Predicciones y promoción de preguntas.	4. El (la) profesor(a) nos invita a preguntarnos sobre qué tratará (predicciones) el texto que leeremos.							X		X					X					
	7. El proceso de la lectura	5. A medida que voy leyendo compruebo mis predicciones.								X		X					X				
		6. Logro comprender los diversos textos que me propongo leer.								X		X					X				
	8. Lectura compartida	7. El(la) profesor(a) me aclara las dudas en aspectos que no comprendo.								X		X					X				
		8. El(la) profesor(a) guía la lectura de los textos y								X		X					X				

Evaluación		la resolución de sus respectivos ejercicios.																
	9. La lectura independiente	9. Procuero leer los textos sin la ayuda del profesor.					X		X			X		X		X		
	10. Los errores y las lagunas de comprensión.	10. Lo que no comprendo lo subrayo y luego lo consulto.					X		X			X		X		X		
	11. La idea principal	11. Solo al terminar de leer, soy capaz de identificar la idea principal.					X		X			X		X		X		
	12. El resumen	12. Para resumir lo que he comprendido, utilizo las ideas principales.					X		X			X		X		X		
	13. Formular y responder preguntas.	13. He aprendido a preguntarme y a procurar responderme qué quiere decir ciertas partes del texto.					X		X			X		X		X		
	14. Revisar si encontraron respuestas a sus preguntas e intereses.	14. Al finalizar la lectura, verifico si mis preguntas e hipótesis, que planteé antes					X		X			X		X		X		

			de leer, se cumplieron.																
		15. verificar si alcanzaron o no el objetivo.	15. Verifico si mis objetivos de lectura se cumplieron.					X		X		X		X		X			
		16. Relea lo que no comprendió.	16. Vuelvo a leer lo que no he comprendido.					X		X		X		X		X			

O. E. Roldán R.

Mag. Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES



Anexo 4: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS 2



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

Huaraz, 16 de julio del 2021.

Mag. Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Se está realizando un trabajo de investigación titulado **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021**; tesis para optar el grado de licenciado en Educación.

Para medir las Estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora se ha elaborado un cuestionario y un test de comprensión lectora. En tal sentido, usted ha sido elegido por sus años de experiencia y su excelente desempeño académico como **JURADO EXPERTO** para validar dichos instrumentos.

Para la validez del contenido de instrumento de medición se considera los siguientes aspectos:

1. **Intencionalidad** ¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?
2. **Univocidad de cada ítem:** es decir ¿Se entiende el ítem?;¿Su redacción es clara?
3. **Pertinencia:** ¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?
4. **Organización:** ¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?
5. **Importancia:** ¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?

Como índices de evaluación se considera:

- Totalmente en desacuerdo 20 % (1)
- En desacuerdo 40 % (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 % (3)
- De acuerdo 80 % (4)
- Totalmente de acuerdo 100 % (5)

Observación: Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiante reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otro aspecto que a su criterio mejorarían el instrumento.

Para cuyo efecto se adjunta:

1. *Ficha de validación del instrumento de recolección de datos 2*

En este apartado se debe registrar la evaluación general del instrumento según los criterios

propuestos anteriormente y teniendo en cuenta la escala del 20 % al 100 %.

2. Ficha técnica 2

Se registra información del instrumento que puede servir para comprender la formulación del instrumento (Autor, objetivo, dimensiones que evalúa, puntuaciones, entre otros).

3. Matriz de validación

Esta ficha sirve para evaluar la coherencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems. Por defecto se ha ubicado un aspa (X) en la columna del “sí” para facilitar el llenado. Si usted estima que el ítem no guarda relación puede modificarlo.

4. Instrumento VD

Se muestra el instrumento maquetado.

En archivos anexos al presente se ha considerado la matriz de operacionalización de variables y la de consistencia.

Sin más, agradezco su disponibilidad y colaboración.



Wyny Verónica JAMANCA YAURI
DNI: 70137108

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS 2

Título: Test de lectura para medir los niveles de comprensión lectora
Autor: Bachiller Wyny Verónica JAMANCA YAURI
Variable Dependiente: Niveles de comprensión lectora
Jurado Experto: Mg. Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES
Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

Totalmente en Desacuerdo 20 %	En Desacuerdo 40 %	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo 60 %	De Acuerdo 80 %	Totalmente de Acuerdo 100 %
1	2	3	4	5

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Intencionalidad	¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?				X	
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X	
	¿Su redacción es clara?				X	
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X	

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Recomendaciones:

Revise las lecturas y los ítems respectivos, si es necesario corrija las preguntas según los niveles de comprensión lectora

Evaluado por: Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES

Grado y mención: Magíster en Lingüística

Firma: *Oscar E. Roldán R.*

DNI: 31619094

FICHA TÉCNICA 2

FICHA TÉCNICA PARA MEDIR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

I. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

DENOMINACIÓN:	Test de lectura para medir los niveles de comprensión lectora
AUTOR:	Wyny Verónica Jamanca Yauri
OBJETIVO:	Medir las dimensiones de los niveles de comprensión lectora
FORMATO DE LOS ÍTEM:	Respuesta cerrada y abierta
NÚMERO DE ÍTEM:	20 (veinte)
DIMENSIONES QUE EVALÚA:	Nivel literal (6 ítem) Nivel inferencial (9 ítem) Nivel crítico (5 ítem)
TÉCNICA DE APLICACIÓN:	Prueba objetiva
SOPORTE O RECURSO:	Impresión en papel bond / Formulario de Google
TIPO DE ADMINISTRACIÓN:	La forma de aplicación será colectiva, ya que se recogerá la información en un mismo tiempo.
TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN:	60 minutos
PERIODO DE ADMINISTRACIÓN:	12 de julio al 13 de julio de 2021
POBLACIÓN:	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021

MUESTRA:	Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó el muestreo probabilístico, con la técnica de muestreo aleatorio simple. Por lo que se tomará en cuenta a 148 estudiantes aproximadamente, de los cuales 64 de ellos son de la I.E. “Fe y Alegría N ° 19” y 84 de la IEP "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús”, de la Ciudad de Huaraz.																																																																																																																																					
PUNTUACIONES DE LOS ÍTEM:	1 = Acierto 0.5=Respuesta parcial 0 = Error																																																																																																																																					
DESCRIPCIÓN DEL BAREMO:	(4) 18 – 20 <i>Satisfactorio</i> (3) 14 – 17 <i>En proceso</i> (2) 11 – 13 <i>En inicio</i> (1) 0 – 10 <i>Previo al inicio</i>																																																																																																																																					
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR NIVELES DE COMPRENSIÓN	TEST																																																																																																																																					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA</th> <th colspan="20">ÍTEMS</th> <th rowspan="2">Total</th> </tr> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th>15</th><th>16</th><th>17</th><th>18</th><th>19</th><th>20</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Nivel literal</td> <td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>6</td> </tr> <tr> <td>2. Nivel inferencial</td> <td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td></td><td>9</td> </tr> <tr> <td>3. Nivel crítico</td> <td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="20" style="text-align: right;">TOTAL</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	ÍTEMS																				Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	1. Nivel literal	X				X	X				X				X		X						6	2. Nivel inferencial		X						X	X		X	X	X					X	X	X		9	3. Nivel crítico			X	X			X								X		X					5		TOTAL																				20
	NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA		ÍTEMS																					Total																																																																																																														
1		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																		
1. Nivel literal	X				X	X				X				X		X						6																																																																																																																
2. Nivel inferencial		X						X	X		X	X	X					X	X	X		9																																																																																																																
3. Nivel crítico			X	X			X								X		X					5																																																																																																																
	TOTAL																				20																																																																																																																	

II. PRUEBAS DEL INSTRUMENTO

2.1. Validez

Este instrumento debe ser validado por tres expertos o entendidos en la materia de la variable 1, quienes deben evaluar la pertinencia, la relevancia y la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.

2.2. Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó la prueba estadística coeficiente alfa de Cronbach en una muestra a modo de prueba de ensayo aplicada a 11 estudiantes del 2° grado de Educación Secundaria de Huaraz.

MATRIZ DE VALIDACIÓN V2

TÍTULO DE LA TESIS: “RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021”

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN											OBSERVACIONES		
				Acierto = 1	Error = 0	Consistencia								Adecuación			
						Variable y la dimensión		Dimensión y el indicador		Indicador y el ítem		Ítems y opción de respuesta		El lenguaje se adecúa al contexto de la unidad de análisis			
						SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ		NO	
V ₂ : NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce y recuerda detalles como nombres, incidentes, tiempo, lugar. 	1. ¿Cuáles son las formas más conocidas del Súpay?			X		X		X		X		X			
			5. Según la infografía, ¿cuál de las siguientes interrogantes no se puede responder?			X		X		X		X		X			
			6. Según la imagen, ¿cuál es la principal causa de muerte en México?			X		X		X		X		X			
			10. ¿Cuál es la frecuencia de viaje por un transbordador?			X		X		X		X		X			
			14. ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?			X		X		X		X		X			

Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla informativa, interesante o atractiva. 	<p>16. Según la infografía, “los países de ingresos medios solo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y, a pesar de eso, sufren el 80 % de las muertes por accidente de tránsito”. En este enunciado, la conjunción ‘a pesar de’ cumple la función de:</p>			X		X		X		X		X			
		<p>2. Se podría deducir que el Súpay...</p>			X		X		X		X		X			
		<p>8. ¿Para quién estaría dirigida la imagen?</p>			X		X		X		X		X			
		<p>9. El sentido más próximo al de la palabra amorosamente sería.</p>			X		X		X		X		X			
		<p>12. Concentrarnos solamente en una actividad de la rutina impide.</p>			X		X		X		X		X			
		<p>18. De acuerdo con la información presentada sobre el porcentaje de muertes por tipo de vehículo, se puede afirmar que es más probable que alguien que haya muerto por accidente de tránsito hubiera estado desplazándose:</p>			X		X		X		X		X			

Crítico		20. De acuerdo con el contenido de la información presentada, ¿a cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor la infografía?			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce e infiere información del texto.	11. Señala una de las ideas que se desprende del caso del hombre potentado.			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce la idea principal de un texto.	13. ¿De qué trata el artículo?			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce la intención del autor, considerando la información textual y gráfica.	19. A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:			X		X		X		X		X	
	▪ Juzga desde un punto de vista ético, la actitud y/o las acciones de los personajes, o desde un punto de vista racional la validez, utilidad o	3. En la leyenda se relata lo siguiente:			X		X		X		X		X	
		4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones comparte la creencia en relación a la existencia del Súpay?			X		X		X		X		X	
		7. ¿Dónde podría aparecer la información que has leído?			X		X		X		X		X	

	importancia de un concepto en otros contextos.	15. ¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?			X		X		X		X		X		
		17. Considere la siguiente descripción del contenido de la infografía: «La infografía muestra datos sobre la frecuencia de los accidentes de tránsito en el mundo, y ejemplos relacionados. Además, informa sobre la mortalidad por género, por ingresos, por número de vehículos, por tipo de vehículo y por ubicación regional.» Esta descripción es insatisfactoria porque:			X		X		X		X		X		

O.E. Roldán R.

Óscar Esteban ROLDÁN ROSALES





UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

Huaraz, 18 de diciembre del 2021.

Mag. Ivett Nathaly GONZALES ORTIZ

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Se está realizando un trabajo de investigación titulado **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021**; tesis para optar el grado de licenciado en Educación.

Para medir las Estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora se ha elaborado un cuestionario y un test de comprensión lectora. En tal sentido, usted ha sido elegido por sus años de experiencia y su excelente desempeño académico como JURADO EXPERTO para validar dichos instrumentos.

Para la validez del contenido de instrumento de medición se considera los siguientes aspectos:

6. **Intencionalidad** ¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?
7. **Univocidad de cada ítem:** es decir ¿Se entiende el ítem?; ¿Su redacción es clara?
8. **Pertinencia:** ¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?
9. **Organización:** ¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?
10. **Importancia:** ¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?

Como índices de evaluación se considera:

- Totalmente en desacuerdo 20 % (1)
- En desacuerdo 40 % (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 % (3)
- De acuerdo 80 % (4)
- Totalmente de acuerdo 100 % (5)

Observación: Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiante reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otro aspecto que a su criterio mejorarían el instrumento.

Para cuyo efecto se adjunta:

Ficha de validación del instrumento de recolección de datos 1

En este apartado se debe registrar la evaluación general del instrumento según los criterios propuestos anteriormente y teniendo en cuenta la escala del 20 % al 100 %.



Ficha técnica 1

Se registra información del instrumento que puede servir para comprender la formulación del instrumento (Autor, objetivo, dimensiones que evalúa, puntuaciones, entre otros).

Matriz de validación

Esta ficha sirve para evaluar la coherencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems. Por defecto se ha ubicado un aspa (X) en la columna del “sí” para facilitar el llenado. Si usted estima que el ítem no guarda relación puede modificarlo.

Instrumento VI

Se muestra el instrumento maquetado.

En archivos anexos al presente se ha considerado la matriz de operacionalización de variables y la de consistencia.

Sin más, agradezco su disponibilidad y colaboración.



Wyny Verónica JAMANCA YAURI
DNI: 70137108

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS 1

Título: Cuestionario para medir las estrategias metacognitivas de lectura
Autor: Bachiller Wyny Verónica JAMANCA YAURI
Variable Independiente: *Estrategias metacognitivas de lectura*
Jurado Experto: Mag. Ivett Nathaly GONZALES ORTIZ

Marque Ud. con una “X” en la escala teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo 20 %	En desacuerdo 40 %	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 %	De acuerdo 80 %	Totalmente de acuerdo 100 %
1	2	3	4	5

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Intencionalidad	¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?					X
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?					X
	¿Su redacción es clara?					X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X	

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Recomendaciones:

--

Evaluado por: Mag. Ivett Nathaly GONZALES ORTIZ

Firma: 

DNI: 40544154

FICHA TÉCNICA 1

FICHA TÉCNICA PARA MEDIR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA

III. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

DENOMINACIÓN:	Cuestionario para la medición de las estrategias metacognitivas de lectura
AUTOR:	Wyny Verónica Jamanca Yauri
OBJETIVO:	Medir las dimensiones de las estrategias metacognitivas de lectura
FORMATO DE LOS ÍTEM:	Respuesta cerrada
NÚMERO DE ÍTEM:	16 (dieciséis)
DIMENSIONES QUE EVALÚA:	<ul style="list-style-type: none">• Planificación (4 ítem)• Monitoreo (6 ítem)• Evaluación (6 ítem)
TÉCNICA DE APLICACIÓN:	Encuesta
SOPORTE O RECURSO:	Impresión en papel bond / Formulario de Google
TIPO DE ADMINISTRACIÓN:	La forma de aplicación será colectiva, ya que se recogerá la información en un mismo tiempo.
TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN:	30 minutos
PERIODO DE ADMINISTRACIÓN:	21 de septiembre al 25 de octubre del 2021
POBLACIÓN:	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021

<p>MUESTRA:</p>	<p>Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó el muestreo probabilístico, con la técnica de muestreo aleatorio simple.</p> <p>Por lo que se tomará en cuenta a 148 estudiantes aproximadamente, de los cuales 64 de ellos son de la I.E. “Fe y Alegría N ° 19” y 84 de la IEP "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús”, de la Ciudad de Huaraz.</p>
<p>PUNTUACIONES DE LOS ÍTEM:</p>	<p>Cada uno de los ítems están medidas con una escala Likert:</p> <p>4 - Siempre 3 - Casi siempre 2 - Regularmente 1 - A veces 0 - Nunca</p>
<p>DESCRIPCIÓN DEL BAREMO:</p>	<p>(1) 00 - 32 = Regular (2) 33 - 49 = Buena (3) 50 - 64 = Excelente</p>

IV. PRUEBAS DEL INSTRUMENTO

4.1. Validez

Este instrumento fue validado por tres expertos o entendidos en la materia de la variable 1, quienes deben evaluar la pertinencia, la relevancia y la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.

4.2. Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó la prueba estadística coeficiente alfa de Cronbach en una muestra a modo de prueba de ensayo aplicada a 11 estudiantes del 2° grado de Educación Secundaria de Huaraz.

MATRIZ DE VALIDACIÓN – VARIABLE 1

TÍTULO DE LA TESIS: “Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021”.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ítem	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES		
				Siempre	Casi siempre	Regularmente	A veces	Nunca	Consistencia									Adecuación	
									Variable y la dimensión		Dimensión y el indicador		Indicador y el ítem		Ítems y opción de respuesta			El lenguaje se adecúa al contexto de la unidad de análisis	
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		SÍ	NO
V1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> Examinan los títulos y los subtítulos. 	1. Leo y examino los títulos o subtítulos del texto antes de leer.						X		X		X		X				
		<ul style="list-style-type: none"> Objetivos de la lectura 	2. Antes de empezar a leer, el(la) profesor(a) pide que nos preguntemos para qué vamos a leer.						X		X		X		X				
		<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento previo 	3. Utilizamos nuestros conocimientos previos para inferir lo que vamos a leer.						X		X		X		X				
		<ul style="list-style-type: none"> Predicciones y promoción de preguntas. 	4. El (la) profesor(a) nos invita a preguntarnos sobre qué tratará (predicciones) el texto que leeremos.						X		X		X		X				
	Monitor		5. A medida que voy leyendo compruebo mis						X		X		X		X				

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de la lectura Lectura compartida La lectura independiente Los errores y las lagunas de comprensión. 	predicciones.																	
		6. Logro comprender los diversos textos que me propongo leer.						X		X		X		X		X			
		7. El (la) profesor(a) me aclara las dudas en aspectos que no comprendo.						X		X		X		X		X			
		8. El (la) profesor(a) guía la lectura de los textos y la resolución de sus respectivos ejercicios.						X		X		X		X		X			
		9. Procuero leer los textos sin la ayuda del profesor.						X		X		X		X		X			
	<ul style="list-style-type: none"> La idea principal El resumen Formular y responder preguntas. Revisar si encontraron respuestas a sus preguntas e intereses. 	10. Lo que no comprendo lo subrayo y luego lo consulto.						X		X		X		X		X			
		11. Solo al terminar de leer, soy capaz de identificar la idea principal.						X		X		X		X		X			
		12. Para resumir lo que he comprendido, utilizo las ideas principales.						X		X		X		X		X			
		13. He aprendido a preguntarme y a procurar responderme qué quiere decir ciertas partes del texto.						X		X		X		X		X			
		14. Al finalizar la lectura, verifico si mis preguntas e hipótesis, que planteé antes de leer, se						X		X		X		X		X			

			cumplieron.																
		<ul style="list-style-type: none"> • verificar si alcanzaron o no el objetivo. 	15. Verifico si mis objetivos de lectura se cumplieron.					X		X		X		X		X			
		<ul style="list-style-type: none"> • Relea lo que no comprendió. 	16. Vuelvo a leer lo que no he comprendido.					X		X		X		X		X			



Mag. Ivett Nathaly GONZALES ORTIZ





UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

Huaraz, 18 de diciembre del 2021.

Mag. Ivett Nathaly GONZALES ORTIZ

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Se está realizando un trabajo de investigación titulado **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA HUARAZ – 2021**; tesis para optar el grado de licenciado en Educación.

Para medir las Estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora se ha elaborado un cuestionario y un test de comprensión lectura. En tal sentido, usted ha sido elegido por sus años de experiencia y su excelente desempeño académico como JURADO EXPERTO para validar dichos instrumentos.

Para la validez del contenido de instrumento de medición se considera los siguientes aspectos:

11. **Intencionalidad** ¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?
12. **Univocidad de cada ítem:** es decir ¿Se entiende el ítem?;¿Su redacción es clara?
13. **Pertinencia:** ¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?
14. **Organización:** ¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?
15. **Importancia:** ¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?

Como índices de evaluación se considera:

- Totalmente en desacuerdo 20 % (1)
- En desacuerdo 40 % (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 % (3)
- De acuerdo 80 % (4)
- Totalmente de acuerdo 100 % (5)

Observación: Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiante reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otro aspecto que a su criterio mejorarían el instrumento.

Para cuyo efecto se adjunta:

Ficha de validación del instrumento de recolección de datos 2

En este apartado se debe registrar la evaluación general del instrumento según los criterios propuestos anteriormente y teniendo en cuenta la escala del 20 % al 100 %.



Ficha técnica 2

Se registra información del instrumento que puede servir para comprender la formulación del instrumento (Autor, objetivo, dimensiones que evalúa, puntuaciones, entre otros).

Matriz de validación

Esta ficha sirve para evaluar la coherencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems. Por defecto se ha ubicado un aspa (X) en la columna del “sí” para facilitar el llenado. Si usted estima que el ítem no guarda relación puede modificarlo.

Instrumento V2

Se muestra el instrumento maquetado.

En archivos anexos al presente se ha considerado la matriz de operacionalización de variables y la de consistencia.

Sin más, agradezco su disponibilidad y colaboración.



Wyny Verónica JAMANCA YAURI
DNI: 70137108

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS 2

Título: Test de lectura para medir los niveles de comprensión lectora

Autor: Bachiller Wyny Verónica JAMANCA YAURI

Variable Independiente: *Niveles de comprensión lectora*

Jurado Experto: Mag. Ivett Nathaly GONZALES ORTIZ

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo 20%	En desacuerdo 40%	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60%	De acuerdo 80%	Totalmente de acuerdo 100%
1	2	3	4	5

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Intencionalidad	¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?					X
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?					X
	¿Su redacción es clara?					X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?					X

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Recomendaciones:

--

Evaluated por: Mag. Yvett Nathaly GONZALES ORTIZ

Firma: 

DNI:40544154

FICHA TÉCNICA V2

FICHA TÉCNICA PARA MEDIR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

V. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

DENOMINACIÓN:	Test de lectura para medir los niveles de comprensión lectora
AUTOR:	Wyny Verónica Jamanca Yauri
OBJETIVO:	Medir las dimensiones de los niveles de la comprensión lectora
FORMATO DE LOS ÍTEM:	Respuesta cerrada
NÚMERO DE ÍTEM:	20 (veinte)
DIMENSIONES QUE EVALÚA:	<ul style="list-style-type: none">• Nivel literal (6 ítem)• Nivel inferencial (9 ítem)• Nivel crítico (5 ítem)
TÉCNICA DE APLICACIÓN:	Prueba objetiva
SOPORTE O RECURSO:	Impresión en papel bond / Formulario de Google
TIPO DE ADMINISTRACIÓN:	La forma de aplicación será colectiva, ya que se recogerá la información en un mismo tiempo.
TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN:	60 minutos
PERIODO DE ADMINISTRACIÓN:	21 de septiembre al 25 de octubre del 2021
POBLACIÓN:	

	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021																																																																																																																																																											
MUESTRA:	Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó el muestreo probabilístico, con la técnica de muestreo aleatorio simple. Por lo que se tomará en cuenta a 148 estudiantes aproximadamente, de los cuales 64 de ellos son de la I.E. “Fe y Alegría N ° 19” y 84 de la IEP “Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús”, de la Ciudad de Huaraz.																																																																																																																																																											
PUNTUACIONES DE LOS ÍTEM:	1 = Acierto 0 = Error																																																																																																																																																											
DESCRIPCIÓN DEL BAREMO:	(4) 18 – 20 Destacado (3) 14 – 17 Logrado (2) 11 – 13 En proceso (1) 0 – 10 En inicio																																																																																																																																																											
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR NIVELES DE COMPRENSIÓN	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA</th> <th colspan="20">TEST</th> <th rowspan="2">Total</th> </tr> <tr> <th colspan="20">ÍTEMS</th> </tr> <tr> <th></th> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th>15</th><th>16</th><th>17</th><th>18</th><th>19</th><th>20</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3. Nivel literal</td> <td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>4. Nivel Inferencial</td> <td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td></td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>5. Nivel critico</td> <td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="20" style="text-align: right;">TOTAL</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	TEST																				Total	ÍTEMS																					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		3. Nivel literal	X				X	X				X				X		X						6	4. Nivel Inferencial		X						X	X		X	X	X					X	X	X		9	5. Nivel critico			X	X			X								X		X					5		TOTAL																				20
NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	TEST																				Total																																																																																																																																							
	ÍTEMS																																																																																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																								
3. Nivel literal	X				X	X				X				X		X						6																																																																																																																																						
4. Nivel Inferencial		X						X	X		X	X	X					X	X	X		9																																																																																																																																						
5. Nivel critico			X	X			X								X		X					5																																																																																																																																						
	TOTAL																				20																																																																																																																																							

VI. PRUEBAS DEL INSTRUMENTO

6.1.Validez

Este instrumento fue validado por tres expertos o entendidos en la materia de la variable 2, quienes deben evaluar la pertinencia, la relevancia y la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.

6.2.Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó la prueba estadística coeficiente alfa de Cronbach en una muestra a modo de prueba de ensayo aplicada a 11 estudiantes del 2° grado de Educación Secundaria de Huaraz.

MATRIZ DE VALIDACIÓN V2

TÍTULO DE LA TESIS: “RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021”

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN											OBSERVACIONES		
				Acierto = 1	Error = 0	Consistencia								Adecuación			
						Variable y la dimensión		Dimensión y el indicador		Indicador y el ítem		Ítems y opción de respuesta		El lenguaje se adecúa al contexto de la unidad de análisis			
						SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ		NO	
V ₂ : NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Literal	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y recuerda detalles como nombres, incidentes, tiempo, lugar. 	1. ¿Cuáles son las formas más conocidas del Súpay?			X		X		X		X		X			
			5. Según la infografía, ¿cuál de las siguientes interrogantes no se puede responder?			X		X		X		X		X			
			6. Según la imagen, ¿cuál es la principal causa de muerte en México?			X		X		X		X		X			
			10. ¿Cuál es la frecuencia de viaje por un transbordador?			X		X		X		X		X			
			14. ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?			X		X		X		X		X			

		16. Según la infografía, “los países de ingresos medios solo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y, a pesar de eso, sufren el 80 % de las muertes por accidente de tránsito”. En este enunciado, la conjunción ‘a pesar de’ cumple la función de:			X		X		X		X		X	
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla informativa, interesante o atractiva. 	2.Se podría deducir que el Súpay...			X		X		X		X		X	
		8.¿Para quién estaría dirigida la imagen?			X		X		X		X		X	
		9.El sentido más próximo al de la palabra amorosamente sería.			X		X		X		X		X	
		12.Concentrarnos solamente en una actividad de la rutina impide.			X		X		X		X		X	
		18.De acuerdo con la información presentada sobre el porcentaje de muertes por tipo de vehículo, se puede afirmar que es más probable que alguien que haya muerto por accidente de tránsito hubiera estado desplazándose:			X		X		X		X		X	

Crític		20. De acuerdo con el contenido de la información presentada, ¿a cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor la infografía?			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce e infiere información del texto.	11. Señala una de las ideas que se desprende del caso del hombre potentado.			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce la idea principal de un texto.	13. ¿De qué trata el artículo?			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce la intención del autor, considerando la información textual y gráfica.	19. A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:			X		X		X		X		X	
	▪ Juzga desde un punto de vista ético, la actitud y/o las acciones de los personajes, o desde un punto de vista racional la validez, utilidad o importancia de un concepto en otros contextos.	3. En la leyenda se relata lo siguiente:			X		X		X		X		X	
		4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones comparte la creencia en relación a la existencia del Súpay?			X		X		X		X		X	
		7. ¿Dónde podría aparecer la información que has leído?			X		X		X		X		X	
		15. ¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?			X		X		X		X		X	

			<p>17. Considere la siguiente descripción del contenido de la infografía: «La infografía muestra datos sobre la frecuencia de los accidentes de tránsito en el mundo, y ejemplos relacionados. Además, informa sobre la mortalidad por género, por ingresos, por número de vehículos, por tipo de vehículo y por ubicación regional.» Esta descripción es insatisfactoria porque:</p>				X		X		X		X		X		
--	--	--	---	--	--	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

Mag. Yvett Nathaly GONZALES ORTIZ



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS 1



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

Huaraz, 17 de marzo del 2022

Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN
Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Se está realizando un trabajo de investigación titulado **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ - 2021**; tesis para optar el grado de licenciado en Educación.

Para medir las Estrategias de lectura y la comprensión de textos se ha elaborado un cuestionario y un test de comprensión lectora. En tal sentido, usted ha sido elegido por sus años de experiencia y su excelente desempeño académico como JURADO EXPERTO para validar dichos instrumentos.

Para la validez del contenido de instrumento de medición se considera los siguientes aspectos:

16. **Intencionalidad** ¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?
17. **Univocidad de cada ítem:** es decir ¿Se entiende el ítem?; ¿Su redacción es clara?
18. **Pertinencia:** ¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?
19. **Organización:** ¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?
20. **Importancia:** ¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?

Como índices de evaluación se considera:

- Totalmente en desacuerdo 20 % (1)
- En desacuerdo 40 % (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 % (3)
- De acuerdo 80 % (4)
- Totalmente de acuerdo 100 % (5)

Observación: Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiante reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otro aspecto que a su criterio mejorarían el instrumento.

Para cuyo efecto se adjunta:



1. Ficha de validación del instrumento de recolección de datos 1

En este apartado se debe registrar la evaluación general del instrumento según los criterios propuestos anteriormente y teniendo en cuenta la escala del 20 % al 100 %.

2. Ficha técnica 1

Se registra información del instrumento que puede servir para comprender la formulación del instrumento (Autor, objetivo, dimensiones que evalúa, puntuaciones, entre otros).

17. Matriz de validación

Esta ficha sirve para evaluar la coherencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems. Por defecto se ha ubicado un aspa (X) en la columna del “sí” para facilitar el llenado. Si usted estima que el ítem no guarda relación puede modificarlo.

18. Instrumento VI

Se muestra el instrumento maquetado.

En archivos anexos al presente se ha considerado la matriz de operacionalización de variables y la de consistencia.

Sin más, agradezco su disponibilidad y colaboración.



Wyny Verónica JAMANCA YAURI
DNI: 70137108

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS 1

Título: Cuestionario para medir las estrategias metacognitivas de lectura

Autor: Bachiller Wyny Verónica JAMANCA YAURI

Variable Independiente: *Estrategias metacognitivas de lectura*

Jurado Experto: Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo 20 %	En desacuerdo 40 %	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 %	De acuerdo 80 %	Totalmente de acuerdo 100 %
1	2	3	4	5

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Intencionalidad	¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?				X	
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?					X
	¿Su redacción es clara?				X	
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?					X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X	

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

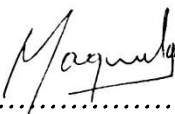
Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Recomendaciones:

Corregir algunos aspectos mínimos en la redacción.

Evaluado por: Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLEN

Firma: 

DNI: 45028012

FICHA TÉCNICA 1

FICHA TÉCNICA PARA MEDIR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA

VII. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

DENOMINACIÓN:	Cuestionario para la medición de las estrategias metacognitivas de lectura
AUTOR:	Wyny Verónica Jamanca Yauri
OBJETIVO:	Medir las dimensiones de las estrategias metacognitivas de lectura
FORMATO DE LOS ÍTEM:	Respuesta cerrada
NÚMERO DE ÍTEM:	16 (dieciséis)
DIMENSIONES QUE EVALÚA:	<ul style="list-style-type: none">• Planificación (4 ítem)• Monitoreo (6 ítem)• Evaluación (6 ítem)
TÉCNICA DE APLICACIÓN:	Encuesta
SOPORTE O RECURSO:	Impresión en papel bond / Formulario de Google
TIPO DE ADMINISTRACIÓN:	La forma de aplicación será colectiva, ya que se recogerá la información en un mismo tiempo.
TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN:	30 minutos
PERIODO DE ADMINISTRACIÓN:	21 de septiembre al 25 de octubre del 2021
POBLACIÓN:	

	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021
MUESTRA:	Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó el muestreo probabilístico, con la técnica de muestreo aleatorio simple. Por lo que se tomará en cuenta a 148 estudiantes aproximadamente, de los cuales 64 de ellos son de la I.E. “Fe y Alegría N ° 19” y 84 de la IEP "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús”, de la Ciudad de Huaraz.
PUNTUACIONES DE LOS ÍTEM:	Cada uno de los ítems están medidas con una escala Likert: 4 - Siempre 3 - Casi siempre 2 - Regularmente 1 - A veces 0 - Nunca
DESCRIPCIÓN DEL BAREMO:	(1) 00 - 32 = Regular (2) 33 - 49 = Buena (3) 50 - 64 = Excelente

VIII. PRUEBAS DEL INSTRUMENTO

8.1. Validez

Este instrumento fue validado por tres expertos o entendidos en la materia de la variable 1, quienes deben evaluar la pertinencia, la relevancia y la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.

8.2. Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó la prueba estadística coeficiente alfa de Cronbach en una muestra a modo de prueba de ensayo aplicada a 12 estudiantes del 2° grado de Educación Secundaria de la I.E. N° 86035 “San Cristóbal” de Paria - Huaraz.

De acuerdo al resultado del alfa de Cronbach arroja el valor de 0,627, es decir el Alfa de Cronbach resultó alta lo cual indica que la fiabilidad del instrumento es aceptable.

MATRIZ DE VALIDACIÓN – VARIABLE 1

TÍTULO DE LA TESIS: “Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021”.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ítem	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES		
				Siempre	Casi siempre	Regularmente	A veces	Nunca	Consistencia									Adecuación	
									Variable y la dimensión		Dimensión y el indicador		Indicador y el ítem		Ítems y opción de respuesta			El lenguaje se adecúa al contexto de la unidad de análisis	
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		SÍ	NO
V1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA	Planificación	• Examinan los títulos y los subtítulos.	1. Leo y examino los títulos o subtítulos del texto antes de leer.						X		X		X		X		X		
		• Objetivos de la lectura	2. Antes de empezar a leer, el(la) profesor(a) pide que nos preguntemos para qué vamos a leer.						X		X		X		X		X		
		• Conocimiento previo	3. Utilizamos nuestros conocimientos previos para inferir lo que vamos a leer.						X		X		X		X		X		
		• Predicciones y promoción de preguntas.	4. El (la) profesor(a) nos invita a preguntarnos sobre qué tratará (predicciones) el texto que leeremos.						X		X		X		X		X		
	Monitor	• El proceso de	5. A medida que voy leyendo compruebo mis						X		X		X		X		X		

	Evaluación	la lectura	predicciones.																
			6. Logro comprender los diversos textos que me propongo leer.						X		X		X		X		X		
		• Lectura compartida	7. El (la) profesor(a) me aclara las dudas en aspectos que no comprendo.						X		X		X		X		X		
			8. El (la) profesor(a) guía la lectura de los textos y la resolución de sus respectivos ejercicios.						X		X		X		X		X		
		• La lectura independiente	9. Procuero leer los textos sin la ayuda del profesor.						X		X		X		X		X		
	• Los errores y las lagunas de comprensión.	10. Lo que no comprendo lo subrayo y luego lo consulto.						X		X		X		X		X			
	Evaluación	• La idea principal	11. Solo al terminar de leer, soy capaz de identificar la idea principal.						X		X		X		X		X		
		• El resumen	12. Para resumir lo que he comprendido, utilizo las ideas principales.						X		X		X		X		X		
		• Formular y responder preguntas.	13. He aprendido a preguntarme y a procurar responderme qué						X		X		X		X		X		

			quiere decir ciertas partes del texto.																
		<ul style="list-style-type: none"> Revisar si encontraron respuestas a sus preguntas e intereses. 	14. Al finalizar la lectura, verifico si mis preguntas e hipótesis, que planteé antes de leer, se cumplieron.					X		X		X		X		X			
		<ul style="list-style-type: none"> Verificar si alcanzaron o no el objetivo. 	15. Verifico si mis objetivos de lectura se cumplieron.					X		X		X		X		X			
		<ul style="list-style-type: none"> Relea lo que no comprendió. 	16. Vuelvo a leer lo que no he comprendido.					X		X		X		X		X			

Maquinda

Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS 2



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

Huaraz, 17 de marzo del 2022.

Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Se está realizando un trabajo de investigación titulado **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ - 2021;** tesis para optar el grado de licenciado en Educación.

Para medir las Estrategias de lectura y la comprensión de textos se ha elaborado un cuestionario y un test de comprensión lectora. En tal sentido, usted ha sido elegido por sus años de experiencia y su excelente desempeño académico como JURADO EXPERTO para validar dichos instrumentos.

Para la validez del contenido de instrumento de medición se considera los siguientes aspectos:

- 21. Intencionalidad** ¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?
- 22. Univocidad de cada ítem:** es decir ¿Se entiende el ítem?; ¿Su redacción es clara?
- 23. Pertinencia:** ¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?
- 24. Organización:** ¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?
- 25. Importancia:** ¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?

Como índices de evaluación se considera:

- Totalmente en desacuerdo 20 % (1)
- En desacuerdo 40 % (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 60 % (3)
- De acuerdo 80 % (4)
- Totalmente de acuerdo 100 % (5)

Observación: Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiante reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otro aspecto que a su criterio mejorarían el instrumento.

Para cuyo efecto se adjunta:



1. Ficha de validación del instrumento de recolección de datos 2

En este apartado se debe registrar la evaluación general del instrumento según los criterios propuestos anteriormente y teniendo en cuenta la escala del 20 % al 100 %.

2. Ficha técnica 2

Se registra información del instrumento que puede servir para comprender la formulación del instrumento (Autor, objetivo, dimensiones que evalúa, puntuaciones, entre otros).

3. Matriz de validación

Esta ficha sirve para evaluar la coherencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems. Por defecto se ha ubicado un aspa (X) en la columna del “sí” para facilitar el llenado. Si usted estima que el ítem no guarda relación puede modificarlo.

4. Instrumento V2

Se muestra el instrumento maquetado.

En archivos anexos al presente se ha considerado la matriz de operacionalización de variables y la de consistencia.

Sin más, agradezco su disponibilidad y colaboración.



Wyny Verónica JAMANCA YAURI

DNI: 70137108

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS 2

Título: Test de lectura para medir los niveles de comprensión lectora

Autor: Bachiller Wyny Verónica JAMANCA YAURI

Variable Independiente: NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Jurado Experto: Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo 20 %	En desacuerdo 40 %	Ni de acuerdo nien desacuerdo 60 %	De acuerdo 80 %	Totalmente de acuerdo 100 %
1	2	3	4	5

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4	5
Intencionalidad	¿El instrumento es adecuado para la evaluación de la variable?				X	
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X	
	¿Su redacción es clara?				X	
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?					X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X	
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X	


Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Recomendaciones:

Mejorar algunos aspectos mínimos en la redacción y tratar en lo posible que las alternativas se relacionen estructuralmente con el planteamiento del ítem, por ejemplo, si el ítem termina en puntos suspensivos o en espacio vacío las alternativas deben de relacionarse a esa forma estructural: texto 1 (ítem 2) y texto 3 (ítem 9).

Evaluado por: Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN

Firma: 
DNI: 45028012

FICHA TÉCNICA V2

FICHA TÉCNICA PARA MEDIR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

DENOMINACIÓN:	Test de lectura para medir los niveles de comprensión lectora
AUTOR:	Wyny Verónica Jamanca Yauri
OBJETIVO:	Medir las dimensiones de los niveles de comprensión lectora
FORMATO DE LOS ÍTEM:	Respuesta cerrada
NÚMERO DE ÍTEM:	20 (veinte)
DIMENSIONES QUE EVALÚA:	Nivel literal (6 ítem) Nivel inferencial (9 ítem) Nivel crítico (5 ítem)
TÉCNICA DE APLICACIÓN:	Prueba objetiva
SOPORTE O RECURSO:	Impresión en papel bond / Formulario de Google
TIPO DE ADMINISTRACIÓN:	La forma de aplicación será colectiva, ya que se recogerá la información en un mismo tiempo.
TIEMPO DE ADMINISTRACIÓN:	60 minutos
PERIODO DE ADMINISTRACIÓN:	21 de septiembre al 25 de octubre del 2021
POBLACIÓN:	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021
MUESTRA:	Para determinar el tamaño de muestra, se utilizó el muestreo probabilístico, con la técnica de muestreo aleatorio simple.

	Por lo que se tomará en cuenta a 148 estudiantes aproximadamente, de los cuales 64 de ellos son de la I.E. "Fe y Alegría N ° 19" y 84 de la IEP "Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús", de la Ciudad de Huaraz.																																																																																																																																																								
PUNTUACIONES DE LOS ÍTEM:	1 = Acierto 0 = Error																																																																																																																																																								
DESCRIPCIÓN DEL BAREMO:	(4) 18 – 20 Destacado (3) 14 – 17 Logrado (2) 11 – 13 En proceso (1) 0 – 10 En inicio																																																																																																																																																								
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR NIVELES DE COMPRENSIÓN	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA</th> <th colspan="20">TEST</th> <th rowspan="2">Total</th> </tr> <tr> <th colspan="20">ÍTEMS</th> </tr> <tr> <th></th> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th><th>15</th><th>16</th><th>17</th><th>18</th><th>19</th><th>20</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nivel literal</td> <td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>6</td> </tr> <tr> <td>Nivel Inferencial</td> <td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td>X</td><td>9</td> </tr> <tr> <td>Nivel critico</td> <td></td><td></td><td>X</td><td>X</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="20" style="text-align: center;">TOTAL</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	TEST																				Total	ÍTEMS																					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		Nivel literal	X				X	X				X				X		X					6	Nivel Inferencial		X						X	X		X	X	X					X	X	X	9	Nivel critico			X	X			X								X		X				5		TOTAL																				20
NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	TEST																				Total																																																																																																																																				
	ÍTEMS																																																																																																																																																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																					
Nivel literal	X				X	X				X				X		X					6																																																																																																																																				
Nivel Inferencial		X						X	X		X	X	X					X	X	X	9																																																																																																																																				
Nivel critico			X	X			X								X		X				5																																																																																																																																				
	TOTAL																				20																																																																																																																																				

PRUEBAS DEL INSTRUMENTO

Validez

Este instrumento fue validado por tres expertos o entendidos en la materia de la variable 2, quienes deben evaluar la pertinencia, la relevancia y la coherencia entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.

Confiabilidad

Para la confiabilidad se debe utilizar la prueba estadística coeficiente alfa de Cronbach en una muestra a modo de prueba de ensayo aplicada a 11 estudiantes del 2° grado de Educación Secundaria de Huaraz.

MATRIZ DE VALIDACIÓN V2

TÍTULO DE LA TESIS: “Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la provincia de Huaraz – 2021”.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN											OBSERVACIONES		
				Acierto = 1	Error = 0	Consistencia								Adecuación			
						Variable y la dimensión		Dimensión y el indicador		Indicador y el ítem		Ítems y opción de respuesta		El lenguaje se adecúa al contexto de la unidad de análisis			
						SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ		NO	
V ₂ : LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Literal	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y recuerda detalles como nombres, incidentes, tiempo, lugar. 	1. ¿Cuáles son las formas más conocidas del Súpay?			X		X		X		X		X			
			5. Según la infografía, ¿cuál de las siguientes interrogantes no se puede responder?			X		X		X		X		X			
			6. Según la imagen, ¿cuál es la principal causa de muerte en México?			X		X		X		X		X			
			10. ¿Cuál es la frecuencia de viaje por un transbordador?			X		X		X		X		X			
			14. ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?			X		X		X		X		X			

			16. Según la infografía, “los países de ingresos medios solo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y, a pesar de eso, sufren el 80 % de las muertes por accidente de tránsito”. En este enunciado, la conjunción ‘a pesar de’ cumple la función de:			X		X		X		X		
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Formular conjeturas o hipótesis acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla informativa, interesante o atractiva. 		2. Se podría deducir que el Súpay...			X		X		X		X		
			8. ¿Para quién estaría dirigida la imagen?			X		X		X		X		
			9. El sentido más próximo al de la palabra amorosamente sería.			X		X		X		X		
			12. Concentrarnos solamente en una actividad de la rutina impide.			X		X		X		X		

		18. De acuerdo con la información presentada sobre el porcentaje de muertes por tipo de vehículo, se puede afirmar que es más probable que alguien que haya muerto por accidente de tránsito hubiera estado desplazándose:			X		X		X		X		X	
		20. De acuerdo con el contenido de la información presentada, ¿a cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor la infografía?			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce e infiere información del texto.	11. Señala una de las ideas que se desprende del caso del hombre potentado.			X		X		X		X		X	
	▪ Deduce la idea principal de un texto.	13. ¿De qué trata el artículo?			X		X		X		X		X	
	Deduce la intención del autor, considerando la información textual y gráfica.	19. A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:			X		X		X		X		X	
		3. En la leyenda se relata lo siguiente:			X		X		X		X		X	



Crític	<ul style="list-style-type: none"> Juzga desde un punto de vista ética, la actitud y/o las acciones de los personajes, o desde un punto de vista racional la validez, utilidad o importancia de un concepto en otros contextos. 	4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones comparte la creencia en relación a la existencia del Súpay?			X		X		X		X		X	
		7.¿Dónde podría aparecer la información que has leído?			X		X		X		X		X	
		15.¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?			X		X		X		X		X	
		17. Considere la siguiente descripción del contenido de la infografía: «La infografía muestra datos sobre la frecuencia de los accidentes de tránsito en el mundo, y ejemplos relacionados. Además, informa sobre la mortalidad por género, por ingresos, por número de vehículos, por tipo de vehículo y por ubicación regional.» Esta descripción es insatisfactoria porque:			X		X		X		X		X	

Maguila

Mag. Alejandro Giancarlo MAUTINO GUILLÉN

Anexo 5. Análisis de confiabilidad de las variables

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,746	31

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de los elementos corregidos	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	72,6554	30,146	,336	,735
P2	72,7838	29,939	,276	,739
P3	72,7568	27,355	,724	,707
P4	72,6284	30,330	,301	,737
P5	72,6824	31,674	,098	,749
P6	72,7838	30,157	,287	,738
P7	72,7568	30,145	,324	,736
P8	72,6014	31,684	,097	,749
P9	72,5811	30,599	,289	,738
P10	72,7365	30,522	,245	,741
P11	72,7568	27,355	,724	,707
P12	72,7635	30,740	,193	,745
P13	72,6689	30,114	,391	,733
P14	72,7230	30,773	,226	,742
P15	72,6554	31,180	,183	,744
P16	72,7230	30,379	,303	,737
P17	75,3649	32,546	-,006	,750
P18	75,4122	32,448	,010	,750
P19	75,4122	32,121	,084	,747
P20	75,4527	32,317	,031	,750
P21	75,3311	32,536	,004	,749
P22	72,6689	30,114	,391	,733
P23	72,7568	27,355	,724	,707
P24	75,4459	32,085	,082	,748
P25	75,4459	31,977	,106	,747
P26	75,5203	32,224	,040	,750
P27	72,7568	27,355	,724	,707
P28	75,3851	32,211	,072	,748
P29	75,5541	32,222	,037	,751
P30	75,5541	32,385	,007	,752
P31	75,5743	32,654	-,044	,755

Anexo 6

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

La confiabilidad se mide a través de un coeficiente de correlación Alfa de Cronbach; cuya medida varía entre 0 y 1, con una escala apropiada de interpretación de dicho coeficiente se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3

Escala de interpretación de los coeficientes de confiabilidad

Rangos	n
0.81 a 1.00	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

Nota. Fuente: (Coral, 2010)

Tabla 4

Estadística de confiabilidad

Variable	Alfa Cronbach	de No. elementos	de
Estrategias metacognitivas de lectura	0.719	16	
Niveles de comprensión lectora	0.716	20	

Nota. Fuente. - Procesamiento de datos, SPSS v 25

Los resultados obtenidos de los coeficientes del alfa de Cronbach son superiores a 0.7, lo que significa que es muy alta y por lo tanto los cuestionarios para la estrategia de lectura y niveles de comprensión lectora, son aceptables y útiles para ser usados en otros trabajos similares.

Anexo 7. BASE DE DATOS DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES EN SPSS v 25

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

22: P17 0 Visible: 47 de 47 variables

	Di m1	Niv el_Di...	Di m2	Niv el_Di...	Di m3	Niv el_Di...	V1	Niv el_V1	Di m4	Niv el_Di...	Dim5	Nivel_Dim 5	Dim6	Nivel_Dim 6	V2	Nivel_V2	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
1	15	B	20	B	10	R	50	B	5	E	7	I	2	EP	14	I	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	
2	14	B	23	E	16	R	52	B	5	D	7	I	3	I	15	I	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	1	
3	16	E	20	B	15	R	52	B	6	I	6	EP	2	I	14	I	3	2	4	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	3	4	1	
4	13	R	22	E	19	B	51	B	4	I	7	LD	4	EP	15	E	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	1	
5	14	B	18	R	20	B	49	B	5	I	5	EP	4	EP	14	I	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	3	1	
6	15	B	22	E	18	B	52	B	5	I	7	LD	3	I	15	I	2	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	1	
7	15	B	18	R	19	B	50	B	6	E	4	LD	4	I	14	I	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	1	
8	16	E	21	B	16	R	52	B	6	D	6	I	4	D	16	I	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	1	
9	15	B	20	B	18	B	52	B	5	D	7	I	3	D	15	I	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	1	
10	13	R	18	R	22	E	52	B	4	E	5	LD	5	I	14	I	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	2	1
11	15	B	20	B	15	R	52	B	5	D	7	I	2	D	14	I	3	2	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	1	
12	14	B	20	B	21	B	56	E	4	I	8	LD	5	D	17	D	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	1	
13	15	B	19	R	20	B	54	B	5	D	5	LD	4	I	14	E	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	0	
14	11	R	21	B	19	B	46	R	3	L	7	I	4	EP	14	I	4	3	3	3	4	3	4	3	4	2	3	4	4	3	3	1	
15	13	R	21	B	16	R	50	B	4	D	8	LD	3	I	15	E	4	2	3	3	3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	1	
16	15	B	16	R	20	B	59	E	5	E	4	LD	5	I	14	I	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	0	
17	12	R	21	B	24	E	61	E	3	E	6	I	5	D	14	I	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	1	
18	11	R	22	E	19	B	51	B	3	I	8	LD	4	EP	15	E	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	1	
19	16	E	22	E	15	R	58	E	5	D	7	LD	2	I	14	E	4	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	2	4	3	4	1	
20	12	R	21	B	22	E	50	B	3	I	7	LD	5	D	15	E	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	2	1	
21	16	E	18	R	17	R	50	B	6	L	5	I	3	I	14	I	3	3	3	4	3	2	3	4	4	3	3	4	3	3	4	1	
22	15	B	19	R	20	B	54	B	5	D	5	LD	4	I	14	E	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	0	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON

Anexo 8. BASE DE DATOS DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES EN EXCEL

Archivo Inicio Insertar Dibujar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda ¿Qué desea hacer? Compartir

Pegar Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición

X24 =SUMA(R24:W24)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA
		Ítem 1	Ítems 2	Ítem 3	Ítem 4	D1	índice		Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	D2	índice		Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítems 16	D3	índice		Puntaje
2	M1	3	3	3	3	12	Buena	2	3	3	3	4	3	3	19	Excelente	3	4	3	3	3	3	3	19	Excelente	3	50
3	M2	4	3	4	3	14	Excelente	3	4	4	4	4	3	4	23	Excelente	3	4	4	3	4	4	4	19	Excelente	3	56
4	M3	3	2	4	3	12	Buena	2	3	2	4	3	4	4	20	Excelente	3	4	3	3	3	3	4	20	Excelente	3	52
5	M4	3	3	3	4	13	Excelente	3	4	3	3	4	4	4	22	Excelente	3	2	4	4	3	4	4	19	Excelente	3	54
6	M5	3	4	3	4	14	Excelente	3	3	2	3	4	3	3	15	Buena	2	4	3	3	4	3	3	20	Excelente	3	49
7	M6	2	4	3	4	13	Excelente	3	4	3	4	3	4	4	22	Excelente	3	4	3	3	3	4	3	20	Excelente	3	55
8	M7	4	3	4	4	15	Excelente	3	3	3	3	4	4	4	18	Buena	2	3	3	3	4	3	4	17	Buena	2	50
9	M8	3	3	4	4	14	Excelente	3	4	3	3	4	4	4	22	Excelente	3	3	4	3	3	3	3	16	Buena	2	52
10	M9	4	3	4	4	15	Excelente	3	3	4	4	4	4	4	20	Excelente	3	3	3	4	4	4	4	19	Excelente	3	54
11	M10	3	3	3	4	13	Excelente	3	4	3	3	4	3	3	20	Excelente	3	4	3	3	4	3	2	19	Excelente	3	52
12	M11	3	2	3	3	11	Buena	2	3	4	3	4	3	3	20	Excelente	3	4	4	3	3	4	3	21	Excelente	3	52
13	M12	4	3	4	3	14	Excelente	3	4	3	3	3	3	4	20	Excelente	3	4	3	3	4	4	3	21	Excelente	3	55
14	M13	4	3	4	4	15	Excelente	3	3	4	4	4	4	3	19	Excelente	3	3	4	4	4	4	4	20	Excelente	3	54
15	M14	4	3	3	3	13	Excelente	3	3	3	4	3	4	2	16	Buena	2	3	4	4	3	3	3	17	Buena	2	46
16	M15	4	2	3	3	12	Buena	2	3	4	4	4	4	2	21	Excelente	3	3	3	3	3	3	3	15	Buena	2	48
17	M16	4	4	4	4	16	Excelente	3	4	4	4	3	4	4	23	Excelente	3	3	4	4	4	4	4	20	Excelente	3	59
18	M17	4	4	4	4	16	Excelente	3	4	3	4	4	3	3	21	Excelente	3	4	4	4	4	4	4	24	Excelente	3	61
19	M18	3	4	3	3	13	Excelente	3	3	3	3	4	4	3	17	Buena	2	4	4	3	3	4	3	21	Excelente	3	51
20	M19	4	4	4	4	16	Excelente	3	4	3	4	3	4	4	22	Excelente	3	4	2	4	3	4	3	20	Excelente	3	58
21	M20	3	4	3	4	14	Excelente	3	3	3	3	4	3	3	16	Buena	2	4	3	4	4	3	2	20	Excelente	3	50
22	M21	3	3	3	4	13	Excelente	3	4	2	3	4	4	3	20	Excelente	3	3	3	4	3	3	4	17	Buena	2	50
23	M22	3	2	3	4	12	Buena	2	4	4	3	4	3	2	20	Excelente	3	3	4	4	2	2	3	15	Buena	2	47
24	M23	4	4	3	3	14	Excelente	3	3	4	3	4	4	2	17	Buena	2	4	2	4	2	3	4	19	Excelente	3	50
25	M24	3	3	2	2	10	Buena	2	4	3	4	3	4	2	21	Excelente	3	3	3	3	3	3	3	15	Buena	2	46
26	M25	4	4	4	4	16	Excelente	3	4	3	4	4	4	3	22	Excelente	3	3	3	4	2	3	3	15	Buena	2	53
27	M26	4	3	4	3	14	Excelente	3	3	4	4	4	3	3	18	Buena	2	3	4	4	3	3	4	18	Buena	2	50
28	M27	3	4	4	4	14	Excelente	3	4	4	3	4	4	2	21	Excelente	3	4	3	2	3	4	2	18	Buena	2	53
29	M28	4	4	4	4	16	Excelente	3	3	4	3	4	4	4	19	Excelente	3	3	4	3	4	4	3	18	Buena	2	53

Hoja1 | Baremos | Variables | Hoja2 | Ho...

80%



Anexo 9. AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO



I.E. Fe y Alegría N° 19
"Educación para la Vida"



"Año de la Lucha contra la Corrupción y la Impunidad"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA N° 19 DE ESTA CIUDAD, DEJA:

CONSTANCIA :

Que, la Srta. **JAMANCA YAURI, Wyny Verónica**, identificada con DNI 70137108, **Egresada de la Carrera Profesional de Educación: Comunicación, Lingüística y Literatura** de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" de Huaraz, ha aplicado las encuestas relacionados con los Test de comprensión de textos y Cuestionarios sobre estrategias de lectura de su Proyecto de Tesis **titulado: RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021**. Dichas encuestas se aplicó desde el 21 al 27 de setiembre de 2021 a los estudiantes del segundo Año, secciones A y B de Educación Secundaria.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

Huaraz, 12 de octubre de 2021.



Av. Confraternidad Internacional Este s/n Huaraz - ☎ Telefax. 043 421295
www.iefeyalegria19.edu.pe E-mail: fyalegria_19@hotmail.com



IEP
"Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Jesús"

"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

CONSTANCIA

EL QUE SUSCRIBE EN ESTE DOCUMENTO DEJA CONSTANCIA:

Que, la señorita **Wyny Verónica JAMANCA YAURI**, identificada con DNI 70137108, egresada de la Carrera Profesional de Educación: Comunicación, Lingüística y Literatura de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" de Huaraz, se le ha brindado facilidades para que aplique dos cuestionarios: Cuestionario sobre estrategias de lectura y el Test de comprensión de textos de su Proyecto de Tesis titulado: RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021. Dichas encuestas se aplicaron el 22 de octubre de 2021 a los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de las secciones A, B, C y D.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

Huaraz, 23 de octubre de 2021.

Yohn Clemente de la Cruz
Docente del área de Comunicación



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN CRISTÓBAL" PARIA WILCAHUAÍN

HACE CONSTAR:

Que, la Bach. Wyny Verónica Jamanca Yauri de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, de la Carrera Profesional de Educación: Comunicación, Lingüística y Literatura; ha realizado la aplicación del proyecto de investigación titulada: RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021, desde el 10 al 11 de agosto del 2021.

Se expide la presente, a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Huaraz, 9 de septiembre del 2021

Atentamente,



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SEÑOR DE LA SOLEDAD" DE HUARAZ

HACE CONSTAR:

Que, la Bach. Wyny Verónica Jamanca Yauri de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, de la Carrera Profesional de Educación: Comunicación, Lingüística y Literatura; ha realizado la aplicación del proyecto de investigación titulada: **RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE HUARAZ – 2021**, desde el 10 al 11 de agosto del 2021, desde el 26 al 27 de agosto del 2021.

Se expide la presente, a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Huaraz, 3 de septiembre del 2021

Atentamente,



I.E. 28684 "SEÑOR DE LA SOLEDAD"

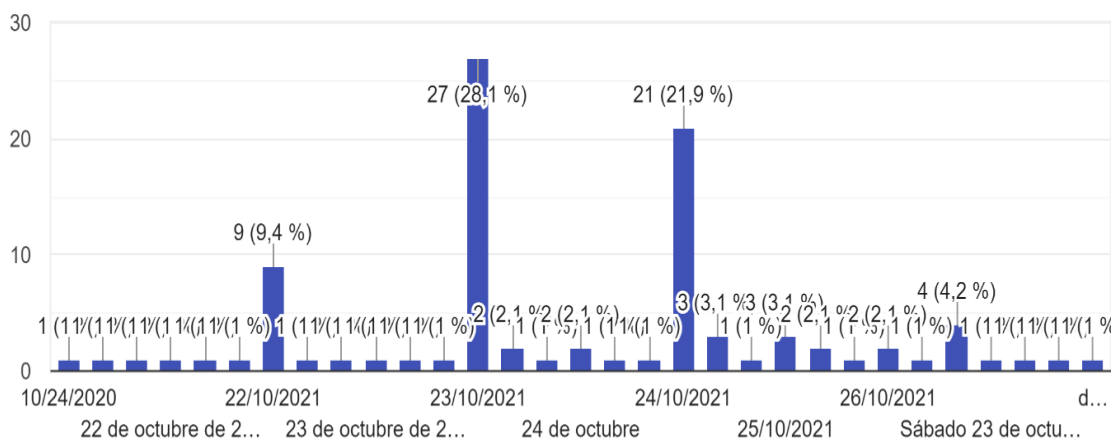
Prof. Lucr. Carolina NIEVES PATRICIO
Directora (e)
DNI N° 31664172

CONSOLIDADO DE RESPUESTAS DEL TEST DE LECTURA

Grado y sección:

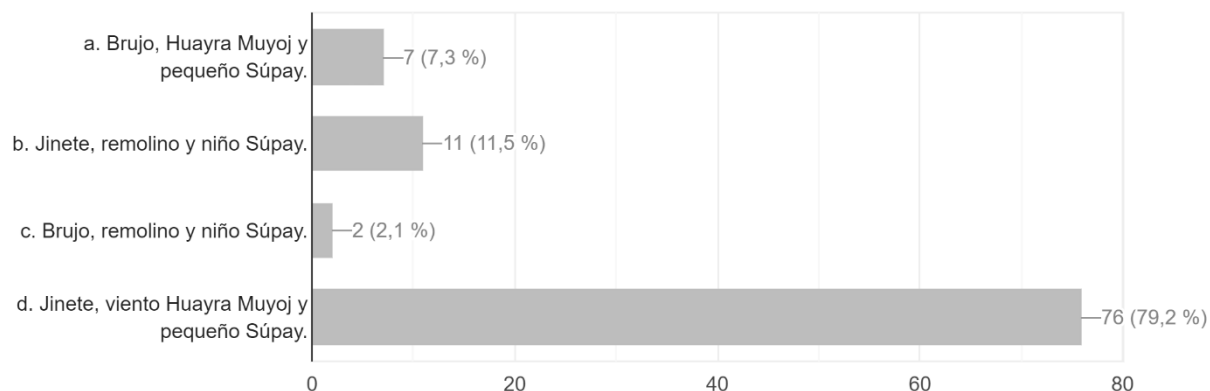
2do C
2do B
2do "B"
2° B
2do A
2"C"
2° "A"
2do "C"
2 "C"

Fecha:



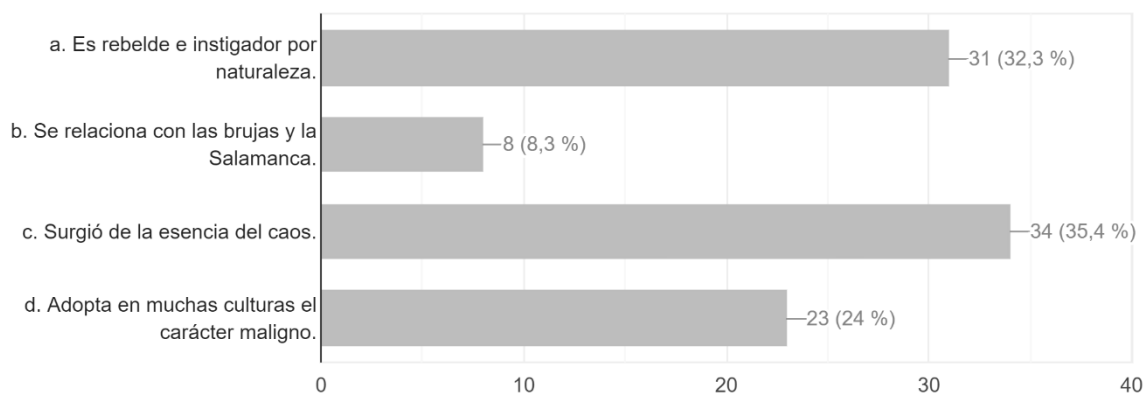
ÍTEM 1 ¿Cuáles son las formas más conocidas del Súpay?

0 de 96 respuestas correctas



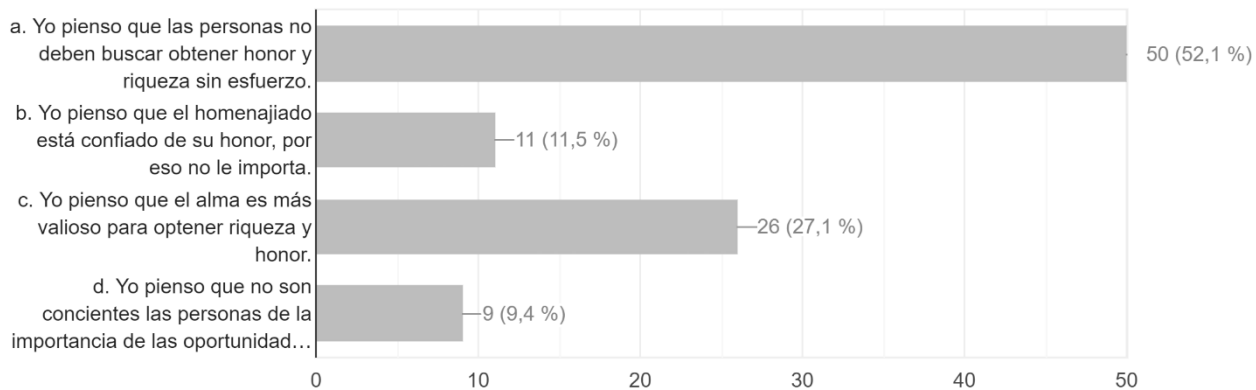
ÍTEM 02 Se podría deducir que el Súpay...

0 de 96 respuestas correctas



ÍTEM 03 En la leyenda se relata lo siguiente: "Tras unas horas de sabrosa comida y bebida, el Súpay propone a su homenajeado un pacto difícil de resis...s opiniones se ajustaría mejor al fragmento leído?"

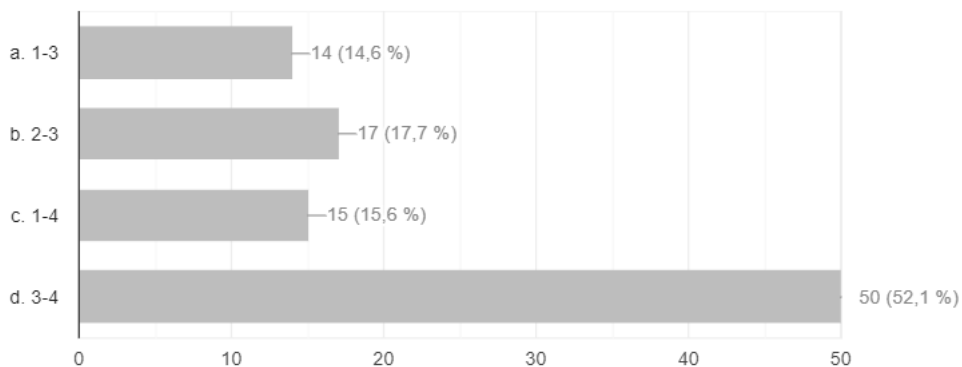
0 de 96 respuestas correctas



ÍTEM 04 ¿Cuál de las siguientes afirmaciones comparte la creencia en relación a la existencia del Súpay?

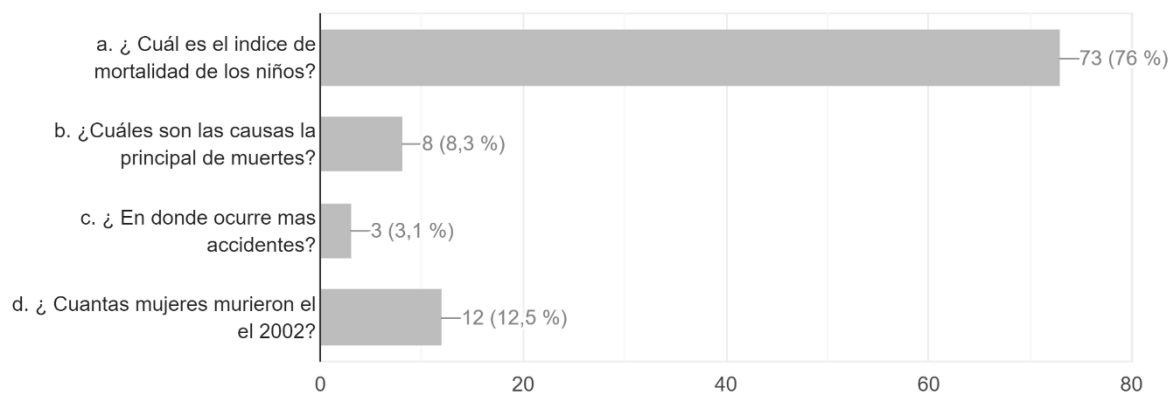
0 de 96 respuestas correctas

 Copiar



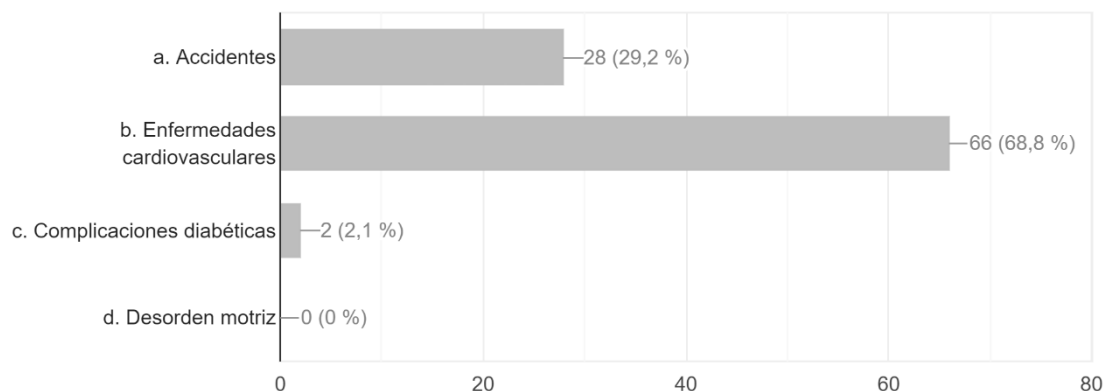
ÍTEM 05 Según la infografía, ¿Cuál de las siguientes interrogantes no se puede responder?

0 de 96 respuestas correctas



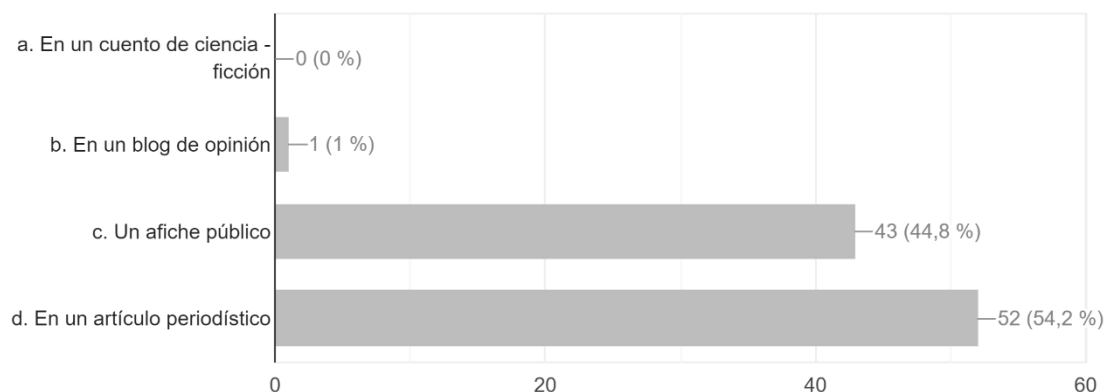
ÍTEM 06 Según la imagen, ¿Cuál es la principal causa de muerte en México?

0 de 96 respuestas correctas



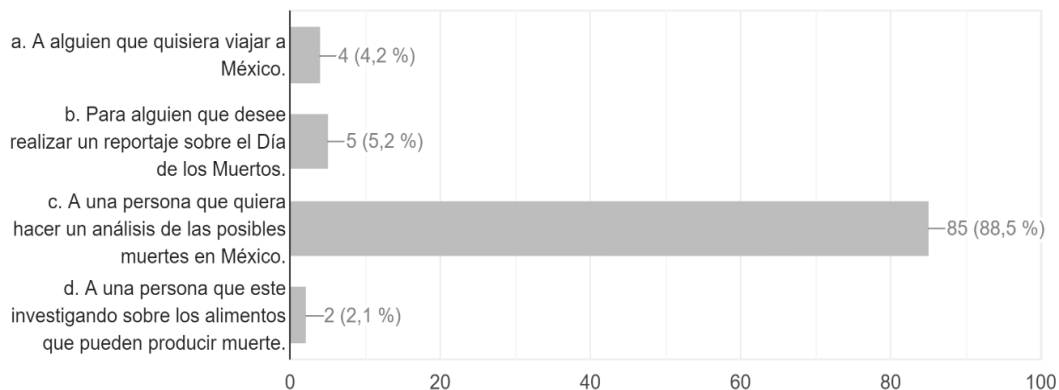
ÍTEM 07 ¿Dónde podría aparecer la información que has leído?

0 de 96 respuestas correctas



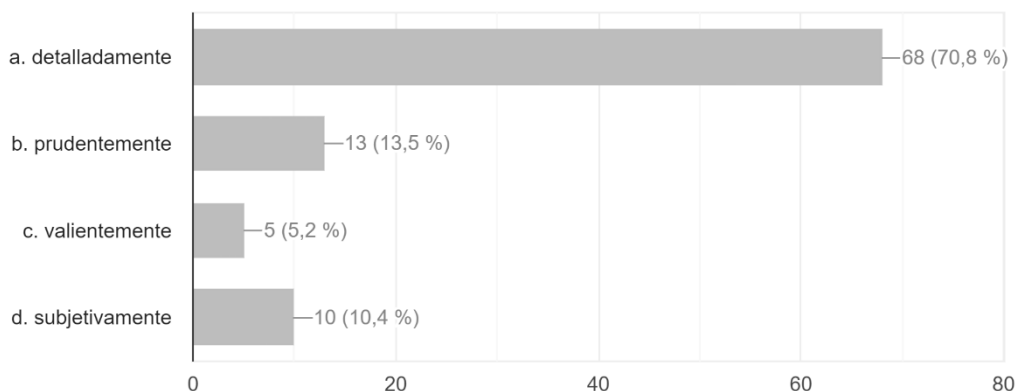
ÍTEM 08 ¿Para quién estaría dirigida la imagen?

0 de 96 respuestas correctas



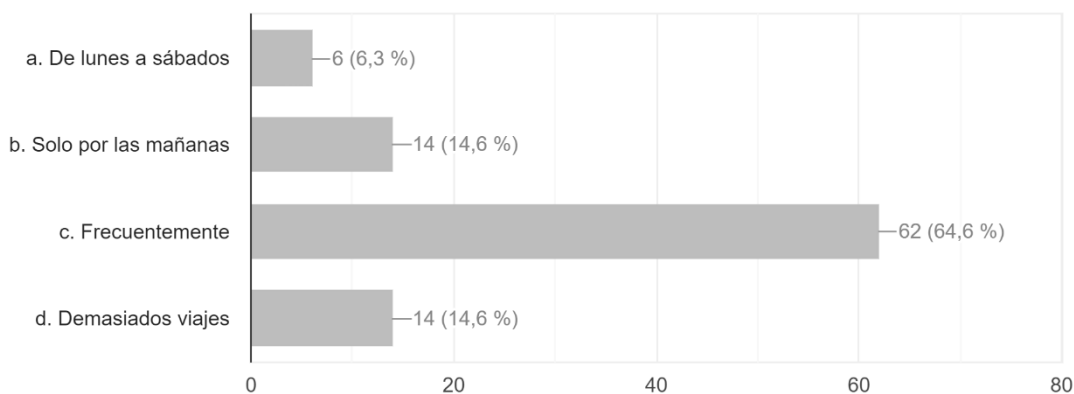
ÍTEM 09 El sentido más próximo al de la palabra amorosamente sería.

0 de 96 respuestas correctas



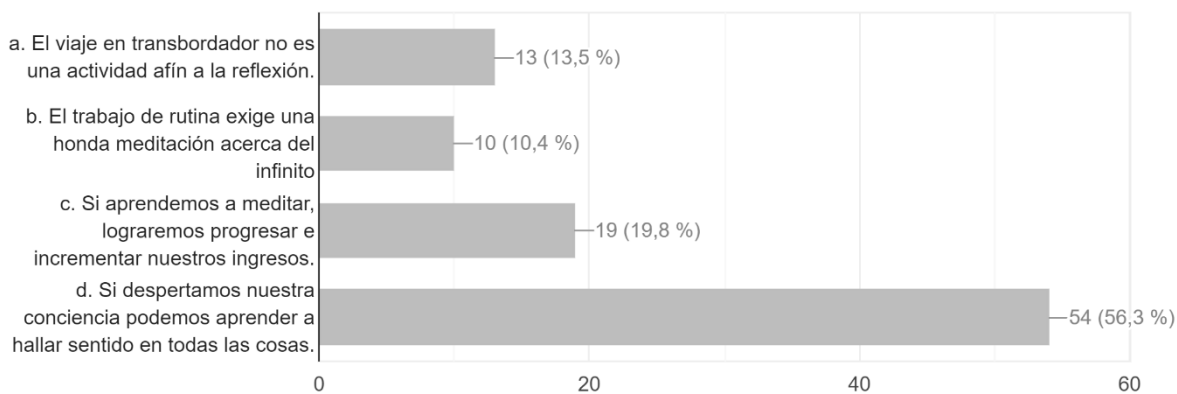
ÍTEM 10 ¿Cuál es la frecuencia de viaje por un transbordador?

0 de 96 respuestas correctas



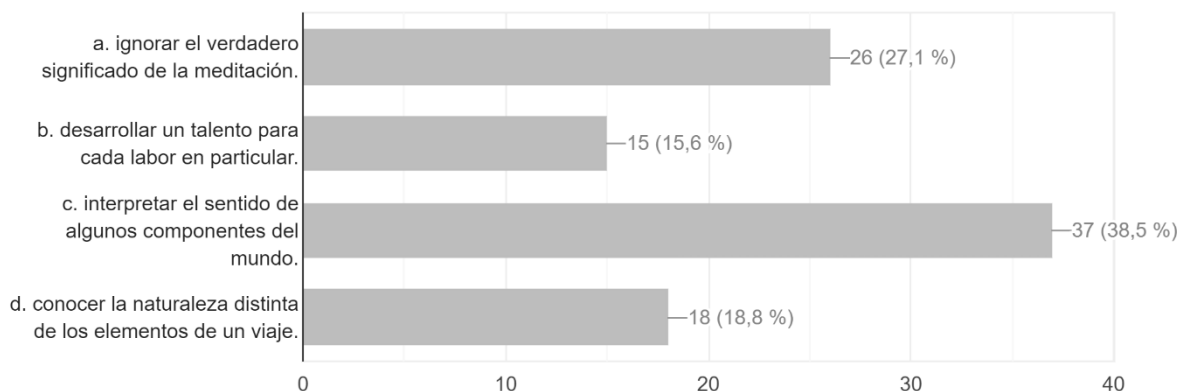
ÍTEM 11 Señala una de las ideas que se desprende del caso del hombre potentado.

0 de 96 respuestas correctas



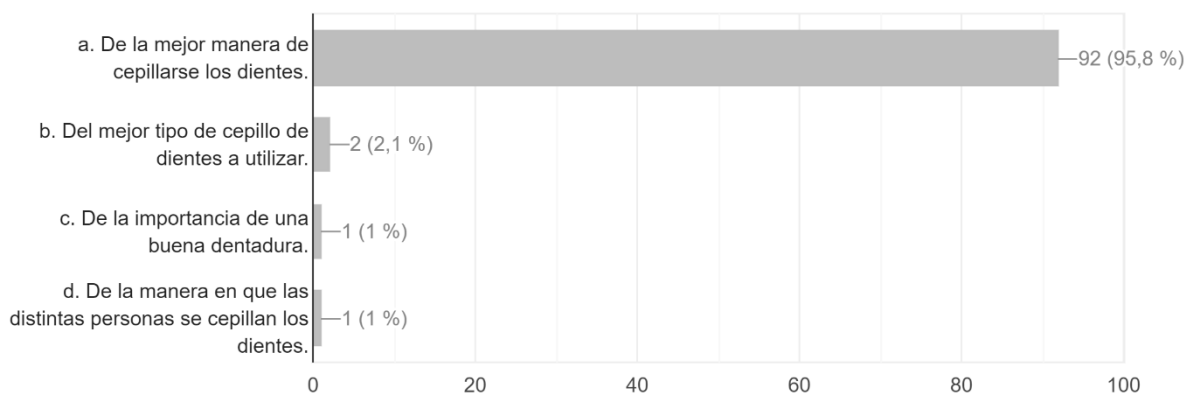
ÍTEM 12 Concentrarnos solamente en una actividad de la rutina impide.

0 de 96 respuestas correctas



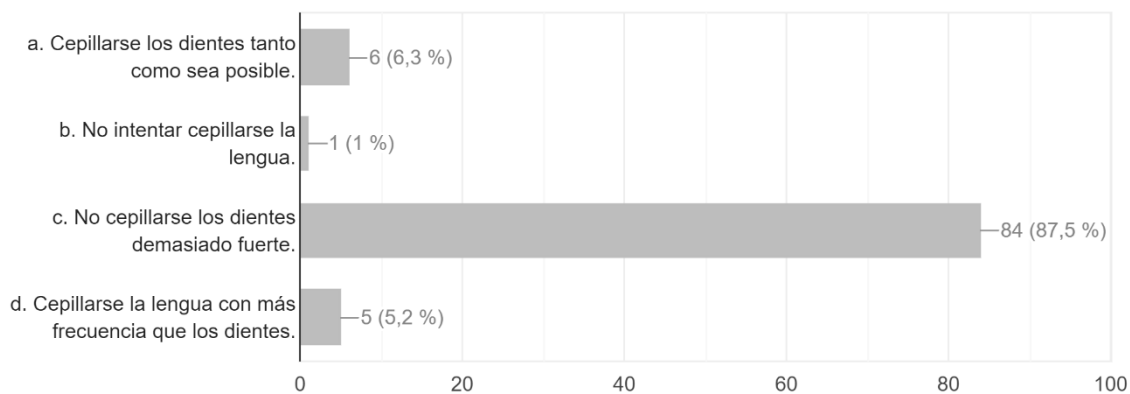
ÍTEM 13 ¿De qué trata el artículo?

0 de 96 respuestas correctas



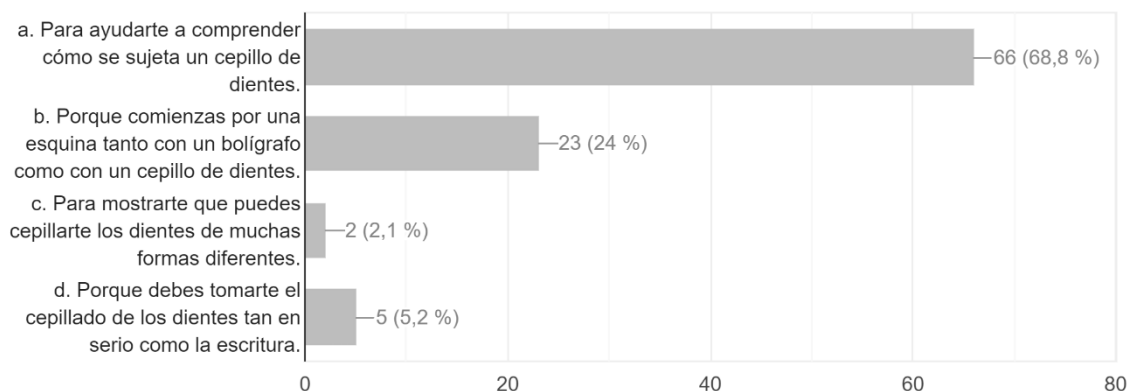
ÍTEM 14 ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?

0 de 96 respuestas correctas



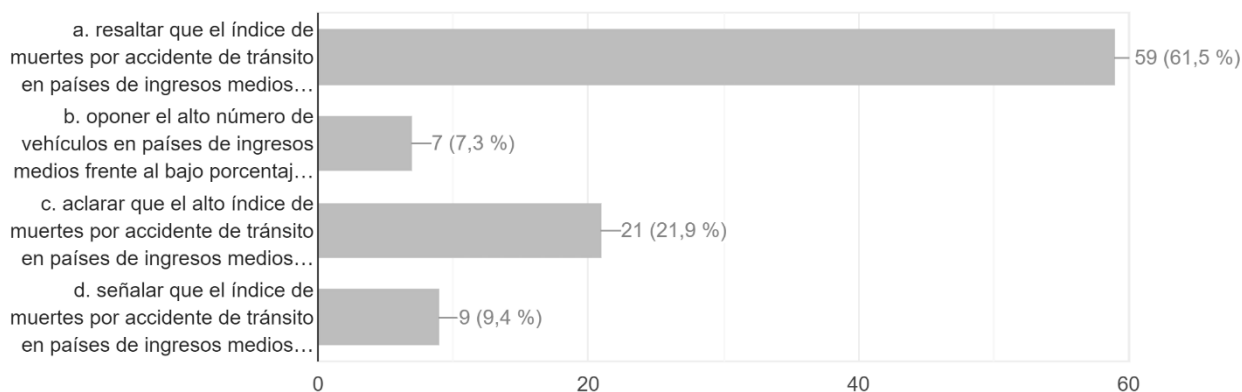
ÍTEM 15 ¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?

0 de 96 respuestas correctas



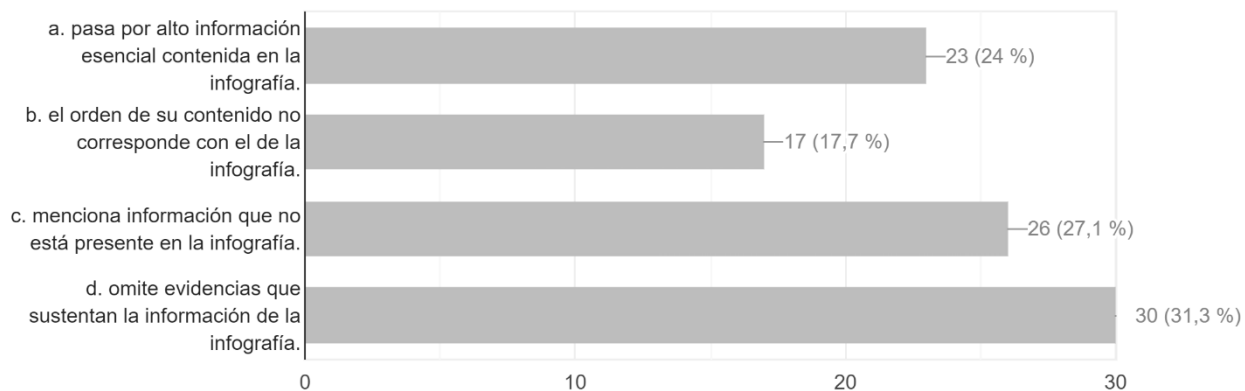
ÍTEM 16 Según la infografía, “los países de ingresos medios solo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y, a pesar de eso, sufren el ...do, la conjunción ‘a pesar de’ cumple la función de:

0 de 96 respuestas correctas



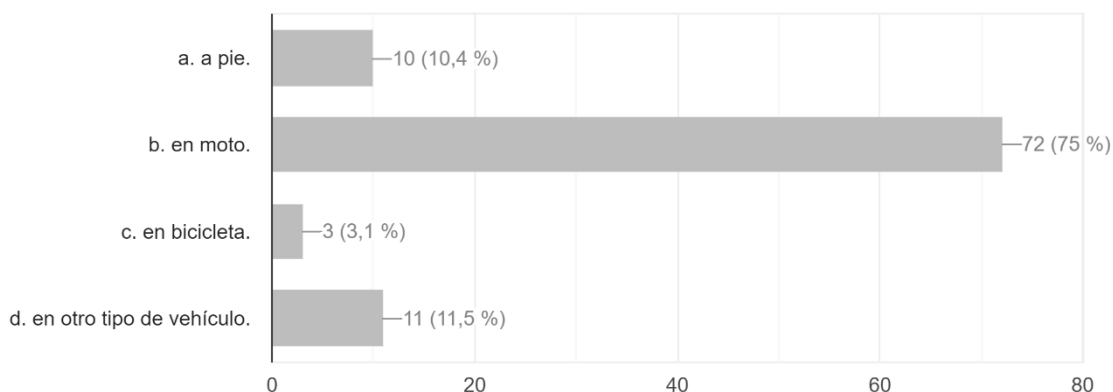
ÍTEM 17 Considere la siguiente descripción del contenido de la infografía: «La infografía muestra datos sobre la frecuencia de los accidentes de trán...onal.» Esta descripción es insatisfactoria porque:

0 de 96 respuestas correctas



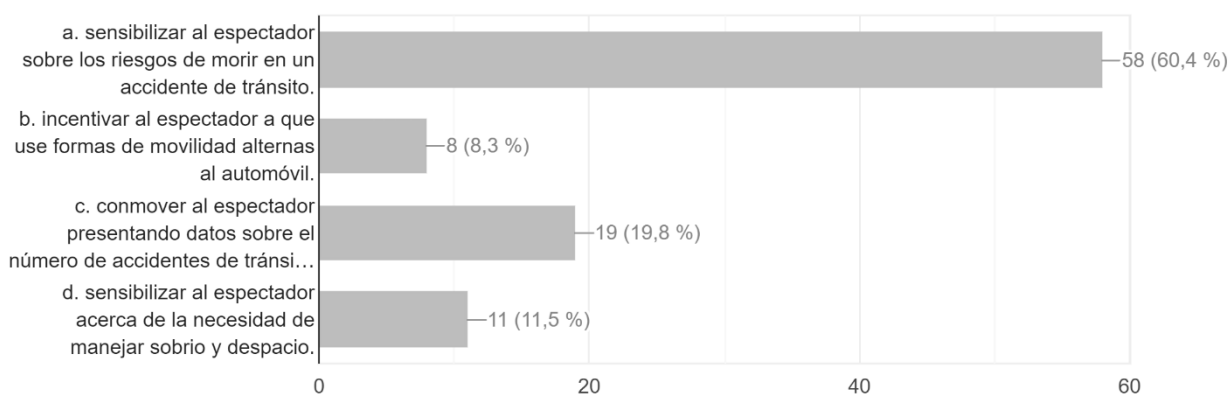
ÍTEM 18 De acuerdo con la información presentada sobre el porcentaje de muertes por tipo de vehículo, se puede afirmar que es más probable qu...cidente de tránsito hubiera estado desplazándose:

0 de 96 respuestas correctas



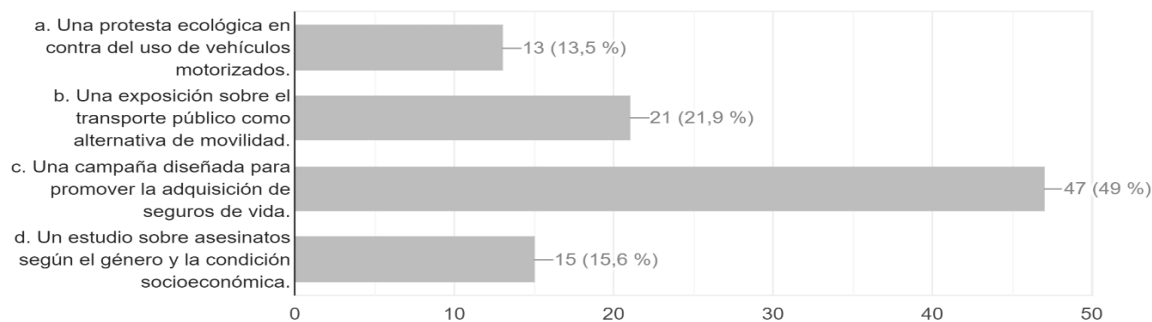
ÍTEM 19 A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:

0 de 96 respuestas correctas



ÍTEM 20 De acuerdo con el contenido de la información presentada, ¿A cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor la infografía?

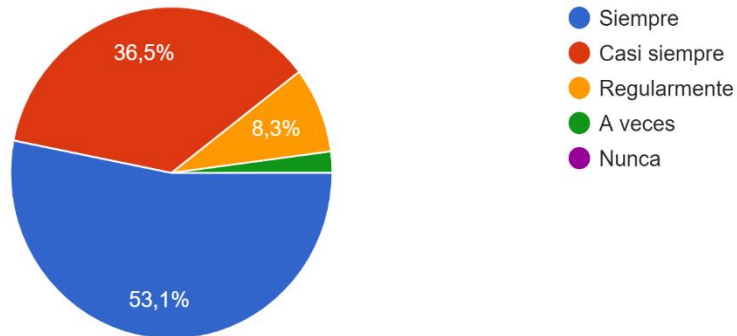
0 de 96 respuestas correctas



CONSOLIDADO DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

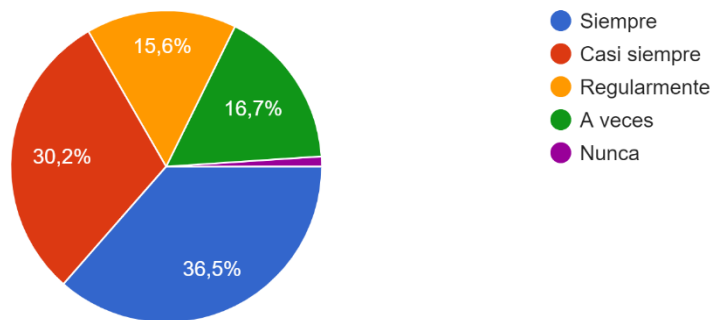
1. Leo y examino los títulos o subtítulos del texto antes de leer.

96 respuestas



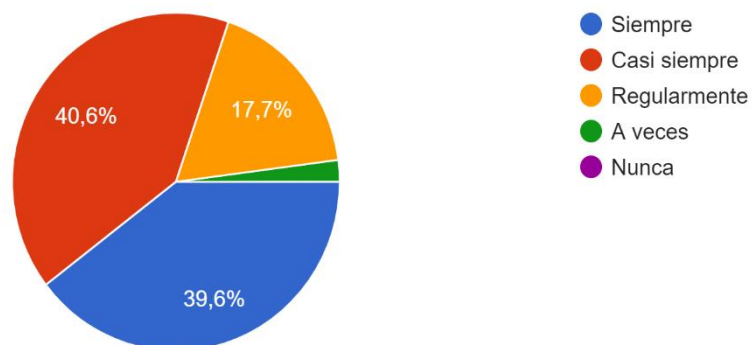
2. Antes de empezar a leer, el(la) profesor(a) pide que nos preguntemos para qué vamos a leer.

96 respuestas



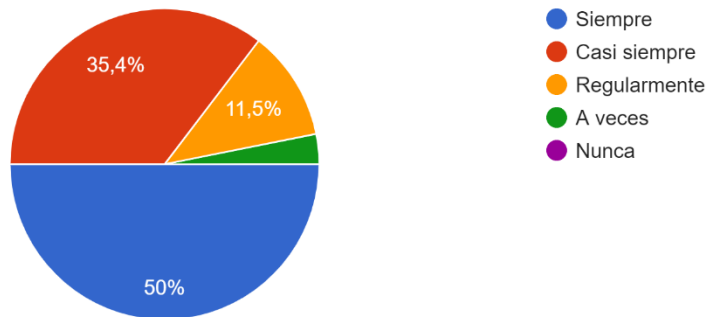
3. Utilizamos nuestros conocimientos previos para inferir lo que vamos a leer.

96 respuestas



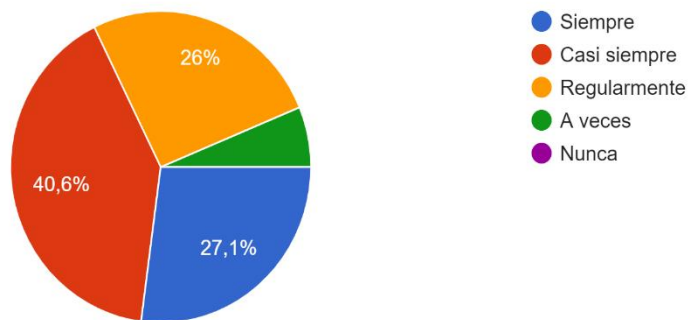
4.El (la) profesor(a) nos invita a preguntarnos sobre qué tratará (predicciones) el texto que leeremos.

96 respuestas



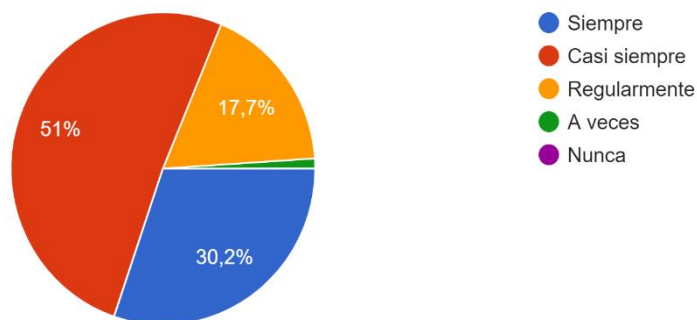
5. A medida que voy leyendo compruebo mis predicciones.

96 respuestas



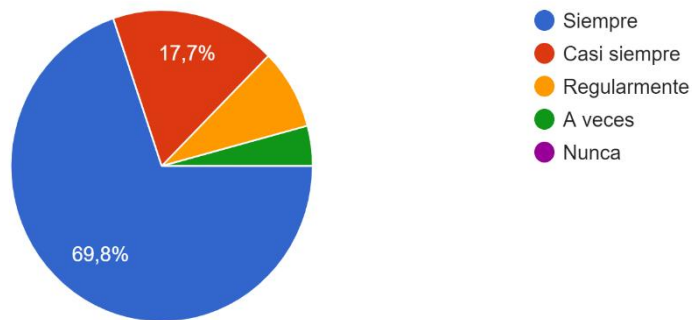
6. Logro comprender los diversos textos que me propongo leer.

96 respuestas



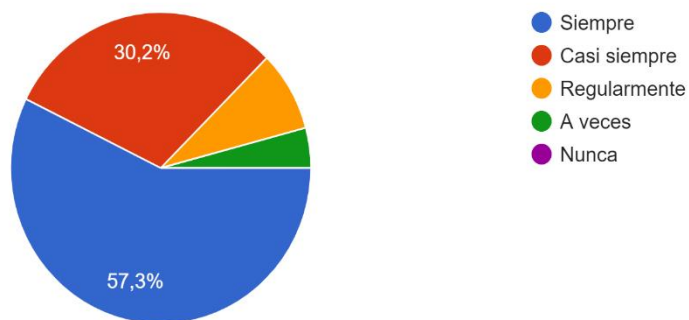
7. El(la) profesor(a) me aclara las dudas en aspectos que no comprendo.

96 respuestas



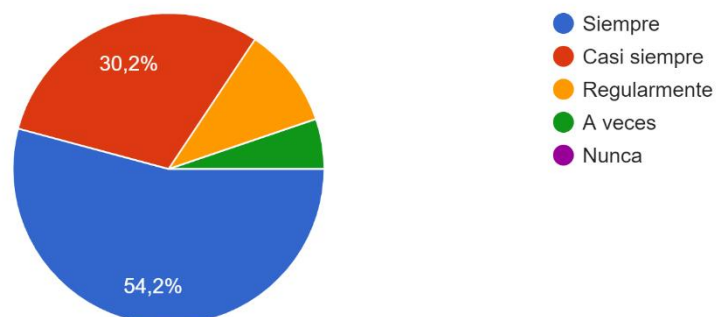
8.El(la) profesor(a) guía la lectura de los textos y la resolución de sus respectivos ejercicios.

96 respuestas



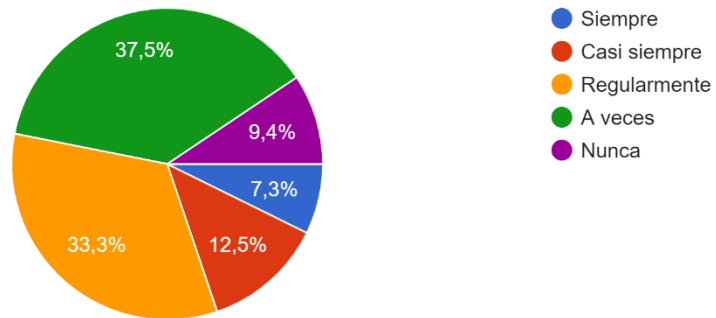
9. Procuro leer los textos sin la ayuda del profesor.

96 respuestas



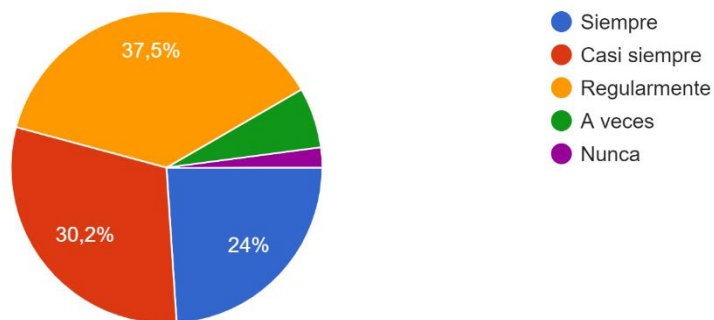
10. Lo que no comprendo lo subrayo, luego lo consulto.

96 respuestas



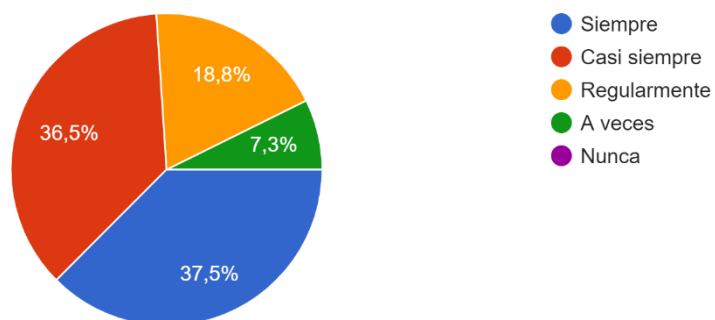
11. Solo al terminar de leer, soy capaz de identificar la idea principal.

96 respuestas

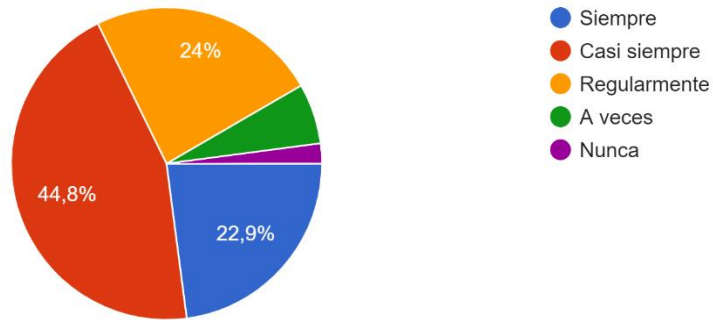


12. Para resumir lo que he comprendido, utilizo las ideas principales.

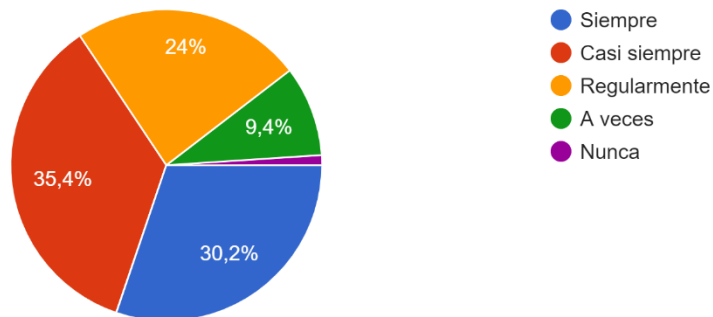
96 respuestas



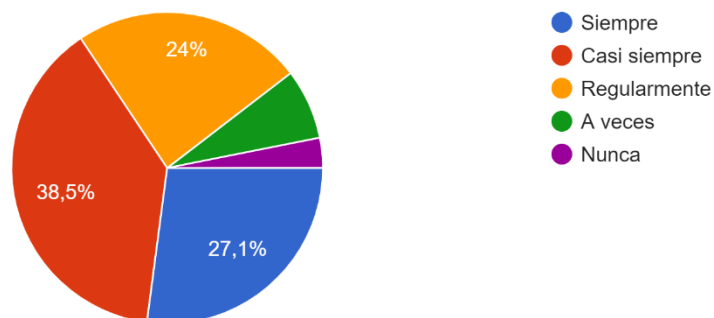
13. He aprendido a preguntarme y a procurar responderme qué quiere decir ciertas partes del texto.
96 respuestas



14. Al finalizar la lectura, verifico si mis preguntas e hipótesis, que planteé antes de leer, se cumplieron.
96 respuestas



15. Verifico si mis objetivos de lectura se cumplieron.
96 respuestas



16. Vuelvo a leer lo que no he comprendido.
96 respuestas

