

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE METACOMPRESIÓN LECTORA

**Desarrollo de un programa para mejorar la metacomprensión lectora de
estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la ciudad de
Cajamarca**

Mejía Álvarez Merly Janett

Vásquez Olivares Kiara Marita

Asesor:

Lic. Ricardo Silva Guzmán

Cajamarca – Perú

Febrero – 2017

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE METACOMPRESIÓN LECTORA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Bach. Mejía Álvarez Merly Janett

Bach. Vásquez Olivares Kiara Marita

Asesor:

Lic. Ricardo Silva Guzmán

Cajamarca – Perú

Febrero – 2017

COPYRIGHT© 2017 by

Mejía Álvarez Merly Janett

Vásquez Olivares Kiara Marita

Todos los derechos reservados

PRESENTACIÓN

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR:

De conformidad con el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, sometemos a su evaluación y elevado criterio profesional la tesis intitulada.

Programa de Metacompreñión Lectora.

Con la cual aspiramos a obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Es propicia esta oportunidad para manifestar nuestro sincero reconocimiento a nuestra Alma Mater y a toda su plana docente, que con su capacidad y buena voluntad contribuyeron a nuestra formación profesional.

Señores miembros del jurado, dejamos a su disposición la presente tesis para su evaluación y sugerencias.

Cajamarca, Febrero de 2017

Mejía Álvarez, Merly Janett

Bach. En Psicología

Vásquez Olivares, Kiara Marita

Bach. En Psicología

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

APROBACIÓN DE TESIS PARA OPTAR TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE METACOMPRESIÓN LECTORA

JURADO EVALUADOR

(PRESIDENTE)

(SECRETARIO)

(VOCAL)

(ASESOR)

DEDICATORIA

Por mantener nuestra fe, motivación y fuerza cada día, te dedicamos este trabajo, tú que estas en todo lugar y momento y que nos permites seguir aquí y lograr nuestras metas.

Gracias señor

A nuestros padres, que son uno de los más grandes pilares de nuestro éxito, nuestra guía durante todo el trayecto personal y nuestra fortaleza en el trayecto profesional.

Las autoras

AGRADECIMIENTO

Agradecemos en primera instancia a nuestras familias y/o personas cercanas a nosotros, quienes nos brindaron su apoyo en todo momento para cumplir nuestra meta de estudiar psicología, en segundo lugar, queremos dirigir nuestra gratitud a todas las personas que conforman el equipo académico de la Facultad de Psicología quienes nos formaron profesional y personalmente.

Además, un sincero agradecimiento a nuestros profesores Juan Pablo Sarmiento Longo y Milagros Céspedes, así como a nuestro asesor Ricardo Silva Guzmán, por su constante iniciativa, apoyo y orientación desde su perspectiva y preparación profesional, brindándonos sabios consejos para la realización de esta investigación.

De igual forma queremos agradecer a la Institución Educativa Estatal San Ramón Anexo La Recoleta por el apoyo brindado.

INDICE

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN | IV |
| DEDICATORIA..... | VI |
| AGRADECIMIENTO..... | VII |
| RESUMEN | X |
| ABSTRAC..... | XI |
| LISTA DE TABLAS | XII |
| INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 15 |
| 1.1. Planteamiento del problema | 16 |
| 1.2. Formulación del problema | 17 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 18 |
| 1.4. Justificación de la Investigación | 19 |
| MARCO TEÓRICO | 21 |
| CAPITULO III..... | 44 |
| MÉTODO DE INVESTIGACIÓN | 44 |
| CAPITULO IV..... | 73 |
| ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 73 |
| 4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 85 |
| CAPITULO V..... | 93 |

| | |
|---|-----|
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 93 |
| 5.1. Conclusiones | 94 |
| 5.2. Recomendaciones | 94 |
| REFERENCIAS | 96 |
| LISTA DE ABREVIATURA | 110 |
| ANEXOS..... | 111 |

RESUMEN

La siguiente investigación cuasi experimental, fue realizada con el propósito de estudiar el efecto de un programa de metacompreensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, el mismo que buscaba desarrollar habilidades como la planificación, supervisión y la evaluación en el estudiante.

Para dicha investigación se tuvo la participación de un total de 62 estudiantes de educación secundaria, quienes fueron elegidos según los puntajes más bajos (en comparación a los puntajes de las cuatro aulas evaluadas) obtenidos en la evaluación del pre test; luego se designó un aula experimental y un aula control; con la finalidad de que, posteriormente a la aplicación del programa conformado por diez sesiones, en el aula experimental se pueda determinar si los alumnos han desarrollado su conciencia lectora. Para la recolección de información se utilizó la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA), la cual permitió el diagnóstico sobre el nivel de conciencia lectora.

Los resultados obtenidos luego de la aplicación del post test en el aula experimental y control nos arrojan un 0,034 según la unidad estadística U de Mann Whitney, siendo este un valor significativo; esta investigación nos ha permitido concluir que al realizar un programa de meta comprensión lectora vamos a lograr que los alumnos sean conscientes de su proceso lector.

Así mismo es importante recalcar la necesidad de elaborar y aplicar más programas sobre metacompreensión lectora donde se considere un número más extenso de sesiones pues a más sesiones se obtendrán mayores logros en cuanto al desarrollo de la investigación.

Palabras clave: Conciencia lectora, metacompreensión

ABSTRAC

The following quasi-experimental research was carried out with the purpose of studying the effect of a reading comprehension program on secondary school students, who sought to develop skills such as planning, supervision and the student's assessment.

For this research, 62 secondary school students participated, which were chosen according to the lowest scores (compared to the scores of the four classrooms evaluated) obtained in the pre-test evaluation; Then an experimental classroom and a control classroom were designated; With the purpose that, after the application of the program conformed by ten sessions in the experimental classroom, it will be possible to determine if the students have developed their reading conscience. For information gathering, the Reader Conscience Scale (RCS) was used, which allowed the diagnosis on the level of reading awareness.

The results obtained after the application of the posttest in the experimental room and control throw us a 0.034 according to the statistical unit U of Mann Whitney, this being a significant value; This research has allowed us to conclude that in carrying out a reading comprehension meta-program we are going to make the students aware of their reading process.

It is also important to stress the need to develop and implement more programs on reading meta-comprehension where a larger number of sessions are considered because more sessions will achieve greater achievements in the development of research.

Keywords: Reading conscience, meta-comprehension.

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla N° 1: Confiabilidad del Instrumento de Recoleccion de Datos. | 74 |
| Tabla N° 2: Frecuencias del grupo experimental y control según la edad. | 76 |
| Tabla N° 3: Frecuencias del Proceso Planificación – Pre y Post Test..... | 77 |
| Tabla N° 4: Frecuencias del Proceso Supervisión – Pre y Post Test | 78 |
| Tabla N° 5: Frecuencias del Proceso Evaluación – Pre y Post Test | 79 |
| Tabla N° 6: Frecuencias del Total Pre y Post Test | 80 |
| Tabla N° 7: Análisis Total con U de Mann Whitney | 81 |
| Tabla N° 8: Análisis Proceso de Planificación con U de Mann Whitney..... | 82 |
| Tabla N° 9: Análisis Proceso de Supervisión con U de Mann Whitney..... | 83 |
| Tabla N° 10: Análisis Proceso de Evaluación con U de Mann Whitney | 84 |

INTRODUCCIÓN

La educación representa unos de los pilares básicos para el desarrollo social, económico y emocional del país y es uno de los principales agentes de formación personal, pues proporciona información, desarrolla y genera habilidades que toda persona aplica a lo largo de su vida, así mismo es uno de los entes que colaboran continuamente con la interacción, formación y participación del alumno en el ámbito escolar.

De Natale (1990), afirma que “el aprendizaje y rendimiento implican la transformación del conocimiento, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognoscitivos y de estructuras ligadas inicialmente entre sí” (p. 22). Por ello se puede decir que, si el alumno no conoce o no es consciente de su proceso de aprendizaje ni de las estrategias aplicadas, no podrá generar nuevos conocimientos.

El proceso de aprendizaje educativo, incluye factores que ayudan a tener resultados óptimos en el rendimiento del alumno, como son las estrategias, el ambiente de estudio, el relacionar conocimiento previo con nueva información, supervisar el desarrollo de la lectura, evaluar el aprendizaje, desarrollar esquemas, etc., por lo que es necesario destacar su importancia, debido a que si no tomamos en cuenta las necesidades de los alumnos en su proceso de aprendizaje, no sabremos generar nuevos conocimientos como lo demuestran las investigaciones.

La presente tesis es una investigación que tiene por objetivo, estudiar el efecto de un programa de metacomprensión, en la metacomprensión lectora de los alumnos de educación secundaria de una institución estatal de la ciudad de Cajamarca, este estudio está

basado en las teorías de metacomprensión de Flavell y Brown (1976 citado en Puente, Jiménez y Alvarado, 2009), cuyo programa es creación propia de las investigadoras.

La estructura de la investigación consta de cinco capítulos, donde el primer capítulo se manifiesta el planteamiento del problema, la formulación de preguntas, planteamiento de objetivos y justificación de la investigación; el segundo capítulo expone el marco teórico, en el cual consideramos los antecedentes internacionales y nacionales importantes para el desarrollo de la investigación, además se encuentran las bases teóricas de la lectura, comprensión lectora, metacognición y metacomprensión lectora, además de definición de términos básicos. De igual forma se incluye la hipótesis de investigación.

Con respecto al tercer capítulo, se expone el método, tipo y diseño de investigación, así como la población, unidad de análisis estadístico, información de los instrumentos de aplicación y las consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo, se describen el análisis de resultados y la discusión, correspondientes a la evolución del pre y post test correspondientes al grupo experimental y control, de forma global y en cada sub área (planificación, supervisión y evaluación) del programa. Finalmente, en el quinto capítulo se consideran las conclusiones y recomendaciones finitas. La presente investigación concluye con las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación representa unos de los pilares básicos para el desarrollo social, económico y emocional del país y es uno de los principales agentes de formación personal, pues proporciona información, desarrolla y genera habilidades que toda persona aplica a lo largo de su vida, así mismo es uno de los entes que colaboran continuamente con la interacción, formación y participación del alumno en el ámbito escolar.

De Natale (1990), afirma que “el aprendizaje y rendimiento implican la transformación del conocimiento, que se alcanza con la integración en una unidad diferente, con elementos cognoscitivos y de estructuras ligadas inicialmente entre sí” (p. 22). Por ello, se puede decir que una unidad diferente de elementos cognoscitivos es el desarrollo de las habilidades metacomprendivas, pues al aplicar la consigna de ser consciente de la forma de aprendizaje que poseen al momento de leer o de controlar las estrategias que emplean en las lecturas, se pueden generar nuevos conocimientos.

Dichas habilidades metacomprendivas, pueden influir en el rendimiento del alumno positivamente durante el proceso de aprendizaje, debido a que, todos los estudiantes poseen una conciencia (el darse cuenta de sus actividades, acciones y estrategias en general) pero posiblemente mal direccionadas, que lleva a no explotarlas o no emplearlas evitando que los resultados en los distintos ámbitos de su vida sean óptimos; partiendo de esta idea, se puede decir que, una conciencia lectora no desarrollada, es un factor predominante en el bajo nivel de comprensión de los alumnos; por lo tanto es necesario destacar su importancia, debido a que si no se toma en cuenta las necesidades de los alumnos de ser conscientes y controlar sus estrategias de lectura, no sabremos generar nuevos conocimientos como lo demuestran las

investigaciones de Solé (1996) y retoma Mateos (2001) quienes coinciden con lo mencionado anteriormente, afirmando que a mayor conocimiento metacomprendivo los estudiantes serán lectores más competentes, pues según Baker y Brown (1984) dichos estudiantes lograrán un proceso realmente eficaz, reflexivo y crítico de la lectura para aprender.

El desarrollo de un conocimiento metacompreension lector eficaz, como se mencionaba anteriormente, requiere de un trabajo continuo y de la enseñanza de nuevas estructuras de aprendizaje, lo cual se puede generar a través de los programas de intervención educativa, que desarrollan un trabajo minucioso, a través de un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, además son como respuesta a esas necesidades y que poseen una teoría que lo sustente (Rodríguez Espinar y col., 1990), es decir, que todo programa nace de la reflexión, el análisis de las necesidades, de las situaciones que generan problemas o de los contextos donde se desea conseguir una mejora, partiendo de esto se determina soluciones o propuestas de acción, que generaran posiblemente cambios en la muestra o población de aplicación. Los resultados (pueden generar cambios o no) dependen del trabajo permanente y riguroso que se realice, aún, cuando no se encuentre cambios o incrementos, igual abre las puertas a nuevas investigaciones.

1.2. Formulación del problema

¿Cuáles son los efectos de un programa de metacompreension lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca?, lo que lleva a establecer los siguientes objetivos.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Conocer el efecto que tiene un programa de metacomprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la fiabilidad del Test ESCOLA.
- Describir las frecuencias de la población en el grupo control y experimental de las áreas de planificación, supervisión y evaluación, en el pre y post test.
- Conocer el efecto de un programa en el proceso de planificación de la metacomprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.
- Conocer el efecto de un programa en el proceso de supervisión de la metacomprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.
- Conocer el efecto de un programa en el proceso de evaluación de la metacomprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.

1.4. Justificación de la Investigación

Es indiscutible la importancia de la lectura y del papel fundamental que juega en la formación académica de los alumnos, pues de ella dependen en gran medida los logros y saberes académicos que alcancen los alumnos en todos los escenarios académicos a lo largo de su proceso escolar. Para lograrlo es fundamental que el alumno utilice adecuadamente diversas técnicas y estrategias con las que puede leer adecuadamente un texto, viéndose reflejado en la facilidad para reconocer ideas principales, realizar buenos esquemas gráficos e inferir información.

Sin embargo, en nuestra educación peruana se observa la deficiencia de los alumnos en cuanto a la aplicación de las técnicas mencionadas anteriormente, pues se sabe el bajo nivel de comprensión lectora manifestada en la evaluación censal del 2015, realizada con alumnos del segundo grado de educación secundaria por el Ministerio Educación (MINEDU), donde se mencionó que solo el 15% ha obtenido un buen nivel de comprensión lectora, evidenciándose un abandono en el nivel secundario y por ende un bajo rendimiento; por ello, el Perú continúa como uno de los países más bajos en educación y por ende en aprendizaje, a partir de dicha situación, se cree necesario abordar esta problemática a través de la implementación de programas de intervención escolar, que abarquen diversas problemáticas de aprendizaje, que son producto de un mal hábito lector, según diversos autores que describen las dificultades de aprendizaje. Así mismo, el desarrollo de programas, hará efectiva la conciencia de estrategias y habilidades lectoras; y aunque no se tienen datos exactos de cuánto tiempo es necesaria la duración de programas ya sea de lectura, comprensión lectora o metacompreensión lectora, etc., se puede comentar que, es importante un trabajo más

intenso, pues solo de esta manera se abarcaran más estrategias que permitan al alumno enfrentar diferentes actividades lectoras y pueda ser más conscientes de la adquisición de nuevos conocimientos en base a sus experiencias previas, llevando a poder solucionar los inconvenientes en cuanto a la comprensión, el análisis, a la utilización de estrategias, nuevos métodos de aprendizaje y brindar mejores herramientas de enseñanza para los docentes.

Por ello, la presente investigación está basada en desarrollar un programa de metacompreensión lectora para alumnos de segundo grado de educación secundaria. Además del aporte que implica esta investigación para la sociedad cajamarquina, debido a que el tema de metacompreensión no es muy conocido y tampoco sus beneficios en el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto el desarrollo de este programa permite abrirse las puertas a un nuevo conocimiento y nuevas técnicas que mejoran la comprensión de los alumnos, no solo en el área de lectura o comunicación sino en las distintas materias escolares, permitiendo un avance en los alumnos, al subir su rendimiento y motivacionalmente sentirse mejor, además de evitar la deserción escolar en un buen porcentaje, permitiendo así mejores estudiantes y profesionales para nuestra sociedad.

Cabe mencionar que estos alumnos se encuentran en una etapa escolar intermedia, y que por el propio efecto de la maduración y desarrollo humano, el alumno ha podido o no, trabajar en alguna medida habilidades y capacidades de conciencia lectora, aunque como en todo proceso, el desarrollo de la metacompreensión dependerá en gran manera del entrenamiento y continuidad que este haya tenido.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Internacionales

Peronard y Velásquez (2003) realizaron una investigación con el objetivo de estudiar las tendencias evolutivas en el conocimiento metacognitivo asociado a la lectura en alumnos chilenos desde 6 y 8 grado de Educación Básica hasta de 2° y 4° grado de Educación Media. Para el desarrollo de su investigación aplicaron un programa donde evaluaron estrategias como planificación, supervisión, evaluación, etc. Para su análisis consideraron seis dominios: conocimiento de las características de la tarea y del texto y conocimiento de cuatro tipos de estrategias: de planificación, de evaluación, de lectura y retroalimentación. En el recojo de información utilizaron un cuestionario de selección múltiple, aplicada a una muestra aleatoria de 280 alumnos de 27 establecimientos municipalizados y particulares subvencionados. Los resultados muestran un aumento sostenido y estadísticamente significativo del conocimiento en estudio, entre los sujetos de los niveles consecutivos estudiados a lo largo de los seis años de escolaridad. Sin embargo, este aumento manifiesta un ritmo diferente en cada uno de los seis campos, como en el campo de planificación que fue el de más lento desarrollo, pues ha tenido que pasar los seis años que cubre el estudio para encontrar una diferencia significativa.

Ochoa y Aragón (2005) realizaron una investigación para estudiar el Funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos, observando en sus resultados que los estudiantes que son más regulados en la lectura de textos científico tienen mejor control al regular sus procesos cognitivos, al contrario de los estudiantes menos regulados. En este

estudio los investigadores encontraron una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión de artículos científicos.

Ladino y Tovar (2005) desarrollaron una investigación con el fin de estudiar el funcionamiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes de último año de bachillerato en su proceso lector. En sus resultados encontraron que los estudiantes no tienen una estrategia definida o estructurada para la tarea de entender un texto nuevo, sino que exhiben algunos indicadores de funcionamiento metacognitivo. Así mismo las estrategias usadas por los estudiantes no son efectivas o adecuadas, pues aunque utilizaron estrategias para evaluar sus fallas e implementar nuevas, estas no fueron efectivas, impidiendo el logro de buenos resultados. De sus investigación concluyeron que es importante que los estudiantes conozcan su propia estructura cognitiva pues solo de esta forma van lograr formular estrategias metacognitivas que les permitan mejores resultados en su lectura.

Quaas, Ascorra y Bertoglia (2005) Mediante su investigación buscaron determinar la relación que existe entre los niveles de rendimiento de los alumnos de 8° año de enseñanza básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las estrategias metacomprendivas de la lectura; siendo relacionada estas últimas por el contexto de aprendizaje; es decir, por el clima social de aula y los métodos de enseñanza utilizados por el profesor. La población objeto correspondió a 8 cursos de octavo año básico, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Metacomprensión Lectora (MCL) y el Inventario Mi Clase (IMC). De acuerdo a los resultados obtenidos pudieron afirmar que existe relación entre las estrategias

metacomprendivas de la lectura utilizadas por los alumnos y el rendimiento escolar. Del mismo modo pudieron establecer que el clima de aula y los métodos utilizados por el profesor influyen en el desarrollo de las capacidades metacomprendivas lectoras de los estudiantes.

Sánchez y Maldonado (2008) realizaron una investigación buscando mejorar la comprensión de lectura a través de la aplicación de un programa tomando como base en la teoría de la metacognición, con el fin de reflexionar sobre las estrategias y operaciones metacognitivas existentes, para interiorizarlas y aplicarlas en las diferentes tareas académicas de lectura, pudiendo ser relacionada a contextos sociales o culturales. En los resultados se pudo identificar que el desempeño de los individuos en metacognición, lectura y comprensión lectora están íntimamente relacionados, debido que al presentarse un mejor desempeño en metacognición, en lectura el desempeño fue similar así como también en la comprensión lectora, Así mismo pudieron identificar un aumento significativo a medida en que el estudiante está constantemente activo en tareas lectoras. Finalmente observaron una relación directamente proporcional y significativa entre el nivel de conciencia lectora y la comprensión de lectura

Flórez y otros (2010) Desarrollaron una investigación con la finalidad de estudiar la relación entre las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas con las competencias en lectura y escritura, realizaron un estudio en el que participaron 180 escolares con edades comprendidas entre cinco y diez años, de primero a quinto de educación básica primaria. Los resultados mostraron que de todos los estudiantes la relación más significativa se presenta entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora, pudiendo

confirmar que a mayor nivel de metacognición, se puede ser mejor lector, para ello el estudiante posee un mayor conocimiento de este proceso y de las estrategias a utilizar para cumplir con éxito su meta en la lectura. También encontraron que a medida en que avanza el ciclo escolar el desempeño en las operaciones de metacognición y comprensión lectora mejoran.

Velandia (2010) Elaboró una investigación, buscando de establecer la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en los alumnos de una institución educativa. Mostrando el análisis de los resultados en la prueba de comprensión lectora que los estudiantes obtienen mejores logros cuando el objetivo de la lectura es captar información literal, por lo que se puede decir que el alumno es capaz de reconocer información especificada en un texto. Por el contrario cuando el objetivo de la tarea lectora es que el alumno construya o haga interpretaciones para hallar el sentido de un texto; llevándolo a realizar análisis, construir inferencias, identificar y formular hipótesis el resultado es bastante negativo. Por otro lado, hallaron que existe un bajo nivel de comprensión lectora ya que el 73,29% de los estudiantes se encuentran entre el nivel uno y dos de los niveles cognitivos de comprensión. Esto se refleja en el momento en que la exigencia de la tarea va más allá de la obtención de información, es decir cuando se busca que los estudiantes interpreten, relacionen, analicen y reflexionen sobre un texto en particular.

Heit (2011) realizó una investigación teniendo como objetivo determinar la relación de la influencia entre la utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora y la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. Los

resultados que obtenidos reflejaron que los estudiantes que lograron mayor puntaje en la utilización de estrategias metacognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura”. Y que las estrategias metacognitivas de tipo globales presentaron una influencia significativa.

2.1.2. Nacionales

Damacén (2012) realizó una investigación, teniendo como objetivo de determinar la relación entre la metacompreensión lectora y la capacidad de resolución de problemas de Física, para el recojo de información utilizaron los instrumentos de metacompreensión lectora y resolución de problemas siendo adaptados y aplicados a una muestra de 90 estudiantes del quinto grado de secundaria de una institución educativa. En el análisis de sus resultados hallaron que existe relación significativa entre las dos variables de estudio. Además en la distribución cualitativa del área de planificación el 36,7% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular frente a un 16,7% que se encuentra en un nivel aceptable, en la dimensión de supervisión el 46.7% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular frente a un 8.9% que se encuentra en un nivel muy bajo, en la dimensión evaluación, donde se observa que el 44.4% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular frente a un 5.6% que se encuentra en un nivel muy bajo.

Alarcón y Alberto (2013) realizaron una investigación cuyo propósito fue determinar la relación entre los niveles de motivación, las estrategias de aprendizaje y la metacompreensión lectora de los alumnos de una universidad del Perú. Los resultados obtenidos concluyen que la motivación, las estrategias de

aprendizaje y la metacomprensión lectora se encuentran relacionadas entre sí, por lo que se reafirman las propuestas pedagógicas que señalan la importancia de la intervención de los aspectos afectivos, cognitivos y metacomprensivos en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Vásquez (2012), desarrollo una investigación, teniendo como objetivo determinar la relación que existe entre el nivel de empleo de las estrategias de metacomprensión lectora y el nivel de rendimiento académico en los alumnos de una universidad de Cajamarca, encontró que el nivel de empleo de estrategias de metacomprensión es bajo en la población de estudio por lo que existe un desconocimiento de las estrategias, llevando a que no se empleen, excepto en la estrategia de revisión a vuelo de pájaro (revisión rápida de la lectura, o solamente leer las partes resaltadas del texto, para obtener una idea o conclusión del tema de la lectura) donde el nivel alcanzado es regular.

Wong y Matalinares (2011), realizaron una investigación, con el propósito de establecer la relación de las estrategias de metacomprensión lectora y los estilos de aprendizaje en un grupo de 809 estudiantes universitarios de ambos sexos, que cursaban el primer año de estudios. Se les aplicó el Inventario de Estrategias de Metacomprensión de Schmitt y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Kolb. De la muestra estudiada se concluyó que los estudiantes poseen un nivel global bajo en el desarrollo de estrategias de Metacomprensión Lectora y no se evidencia un estilo de aprendizaje predominante. Finalmente, no existe asociación entre las variables de estrategias de Metacomprensión Lectora y los Estilos de Aprendizaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Lectura

- Teoría de los factores de la lectura de Gagné

Los seres humanos adquieren muchas reglas que conforman habilidades, las cuales facilitan llevar a cabo operaciones de diversos tipos (Gagné, 1985).

Gagné considera diversos factores en el proceso de la lectura esto son:

- Decodificación: se trata de descifrar lo que está escrito para entender su significado; puede ser de forma directa (vocabulario visual) o de forma indirecta (recodificación).
- Comprensión literal: está compuesto por lo anteriormente llamado procesos léxicos y decodificación así como de los procesos sintácticos.
- Comprensión inferencial: Consiste en realizar inferencias (deducir de lo que está en el texto de forma explícita o implícita) mediante procesos de integración (relaciona oraciones que independientemente no guardan relación), procesos de resumen (con las ideas principales del texto) y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos se elabora una representación coherente del significado).
- Control de la comprensión: Son procesos metacognitivos donde el lector planifica el propósito o la finalidad de su lectura (la meta a alcanzar), eligiendo y utilizando estrategias necesarias y adecuadas para alcanzar su meta, así mismo supervisa y controla si está logrando su objetivo y si es necesario corrige el problema detectado.

- Teoría psicolingüística y teoría del esquema

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión (Bartlett, 1932). Según esta propuesta teórica la lectura es un proceso del lenguaje mediada por conceptos y métodos lingüísticos en los cuales interactúa tanto el pensamiento como el lenguaje. En el proceso de interacción se construye el sentido del texto. Según esta concepción el sentido del texto no está en las palabras u oraciones, sino en la mente del autor y del lector cuando construye el texto en forma significativa.

- Teoría constructivista

La construcción del conocimiento se produce de un modo gradual. El sujeto construye el conocimiento en tanto organiza el mundo de la experiencia, organización que logra mediante la ejercitación y aplicación de sus propias estructuras” (Piaget, 1997 citado por Rosas y Sebastián)

Se referencia al concepto de esquema entendiendo este, como patrones de conocimiento que sirven de base o fundamento para relacionar nuevos conceptos que a su vez complejizan el esquema inicial; funcionando como una estructura de datos archivados en la memoria, que

se activa a través de la actividad mental, estos esquemas son evaluados y confrontados con los esquemas en el que esta propuesto el texto.

2.2.2. Comprensión lectora

- Teoría de los esquemas, Gutiérrez

Los esquemas tienen que ver con distintos tipos de conocimiento, por un lado, con conocimiento declarativo, es decir, con el almacén personal de conocimientos conformado a partir de experiencias previas: que incluyen los conceptos del mundo en general ya sea en lo físico, cultural o social; de nosotros mismos; y también de las relaciones entre los diversos conceptos. Por otro lado, los esquemas tienen que ver también con conocimiento procedimental, o sea con los pasos a seguir para lograr metas determinadas: utilizando esquemas estratégicos que incluyen el uso de las estrategias apropiadas para involucrarse activamente en el procesamiento de textos, especialmente cuando no hay familiaridad con el texto o una estructura suficiente para procesarla. Estos esquemas nos permiten, saber cómo y cuándo usar qué estrategias; evaluar el texto en cuanto a su consistencia interna (congruencia con lo que el mismo texto dice) y externa (congruencia con el conocimiento en general). También nos permiten reinstaurar el significado cuando, el contenido del texto es muy complejo, impidiendo una adecuada comprensión.

- Teoría cognoscitiva, Ausubel.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. El menciona también que la comprensión lectora se logra también cuando el alumno se interesa por aprender lo que se le está mostrando. Una de las dificultades que se percibe al enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, es que el lector no lee con la finalidad de ampliar sus conocimientos, los cuales se disponen en la lectura a partir de un texto dado, por lo tanto, esto impide que pueda almacenarlos y disponer de ellos en el momento indicado.

- Teoría de la psicología genético-cognitiva, Piaget, Bruner, Inhelder y Ausubel

Establecen cuatro postulados que explican el aprendizaje; en el primero, el aprendizaje es visto como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio, en el segundo, refiere a las estructuras cognitivas, que son mecanismos reguladores a los cuales asocia la influencia del medio e intervienen para aprender, el tercero, establece que la vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de nivel de competencia y finaliza con un cuarto postulado que menciona que el conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, sino una

elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento (Sacristán, 1995,p. 44)

2.2.3. Metacognición

- Teoría de la metacognición de Flavell

Flavell se centra en la distinción y la interacción entre cuatro componentes: los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo (con las variables de tarea, persona y estrategia) y el uso de estrategias. De acuerdo con este modelo, un individuo selecciona estrategias con el fin de alcanzar algunas metas que lo conducen a experiencias metacognitivas, lo que a su vez mejora o enriquece el almacén de conocimientos metacognitivos.

- Teoría de la metacognición de Brown

Brown expresa la existencia de dos componentes básicos de la Metacognición; el conocimiento acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primero se refiere al conocimiento sobre las fuentes cognitivas y la relación que hay entre las demandas de la situación de aprendizaje así como los recursos de cada individuo para aprender, mientras que la regulación de la cognición involucra los mecanismos autorreguladores que se utilizan durante el proceso de aprendizaje.

- Teoría de la metacognición de Wellman

Esta autora parte del supuesto que existen cinco conjuntos de conocimientos diferentes, pero relacionados entre sí, que forman la metacognición de una persona siendo estos: existencia de los estados mentales, implicación en los diferentes procesos, referencia integrada de todos ellos a una, dependencia de diversas variables y monitoreo cognitivo.

El comportamiento estratégico ocupa un lugar central en la actividad cognitiva. Desde esta perspectiva, la investigadora define la metacognición como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea.

- Teoría triárquica de la inteligencia, Sternberg

Considera la Metacognición como una dimensión de la inteligencia, que incluye entre otras, actividades de planeación, monitoreo y evaluación, considerados como metacomponentes o procesos ejecutivos de orden superior. (Citado por Coleangelo y G. A. Davis)

- Teoría constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Las ideas se relacionan con algún aspecto existente

específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición

También se puede decir que Es la necesidad de una transición desde un aprendiz pasivo dispuesto a aprender de forma adaptativa y reproductiva lo que se le pida hacia un aprendiz generador y constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace.

2.2.4. Metacompreensión lectora

- Teoría de la Metacompreensión lectora de Puente, Jiménez y Alvarado.

Los autores mencionados tomando en cuenta los modelos teóricos de la metacognición de Flavell y Brown (1987), construyeron un modelo teórico, donde exponen que el alumno reconoce su proceso lector y desarrolla habilidades, que le permiten controlar y regular este proceso de manera consciente y deliberada durante la lectura. Del mismo modo, distinguen dos importantes componentes de la metacompreensión: conocimiento y regulación,

El primer componente, es el conocimiento metacognitivo de la lectura y viene a ser la conciencia que poseen los lectores de sus recursos y la compatibilidad de estos en las demandas de la tarea así como de los recursos disponibles. El conocimiento de la lectura implica conocer cuánto sabemos de un tema, de que información disponemos, que información desconocemos, cuáles estrategias deberíamos utilizar y qué demandas son exigibles. El conocimiento acerca de la actividad mental durante la comprensión presenta algunas características que conviene destacar: es

estable pues permanece con el paso del tiempo; es aprendida ya que puede comunicarse a otros; es falible puede creerse como cierto sin serlo objetivamente; es tardío, se manifiesta en las últimas etapas del desarrollo evolutivo.

El conocimiento presupone 3 tipos: declarativo, procedimental y condicional.

El conocimiento declarativo y factual viene a ser lo que sabemos “acerca de nosotros mismo”, como lectores, y de los factores que influyen en el comportamiento lector.

El conocimiento procedimental está relacionado a lo que sabemos sobre “cómo se hacen determinadas tareas” y a la secuencia de acciones requeridas para las ejecuciones lectoras. Desde hace años, se sabe que los individuos con elevado conocimiento procedimental utilizan sus habilidades de forma automática, lo que permite organizar acciones en secuencia de forma muy eficaz. Los estudiantes de psicología educativa sugieren que cuando se ayuda a los jóvenes estudiantes a incrementar su dominio procedimental estos progresan de modo significativo a la hora de resolver problemas en tiempo real.

El conocimiento condicional hace referencia al conocimiento del “por qué” y el “cuándo” de los aspectos de la cognición; es decir, cuando y porque aplicar diferentes acciones cognitivas. En dicho conocimiento es importante distinguir entre las demandas de procesamiento de información requeridas ante diferentes situaciones de lectura. Por ejemplo, si se va a leer un texto sobre “El Sol como fuente de energía”, el conocimiento condicional

nos permite abordarlo como un texto expositivo y no como uno narrativo, por lo que es muy poco probable que pensemos que, en un artículo como el referido, vayamos a encontrar elementos característicos de los textos narrativos (personajes, escenas, trama, etc.)

El segundo componente, que es la regulación de la metacompreensión, se refiere a las actividades que nos ayudan a controlar nuestros procesos de pensamiento y lectura. Estas actividades auto-reguladas pueden agruparse en torno a los siguientes procesos: planificación, supervisión y evaluación.

Planificar significa coordinar las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo y controlar los procesos realizados. Normalmente implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la lectura. Cuando un lector planifica la actividad debe tener en cuenta los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión. La planificación es un proceso que normalmente se lleva a cabo previo al inicio formal de la actividad de leer.

Supervisar la lectura implica ajustar las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, activar los conocimientos previos, relacionar las ideas del texto para encontrar la organización, detectar los fallos de lectura, tomar las decisiones estratégicas para resolver el problema y hacerse preguntas relevantes durante la lectura, la supervisión se manifiesta durante la lectura.

Evaluar al finalizar la lectura, tanto el producto como el proceso. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas u que ha sucedido durante el desarrollo de

la tarea. La evaluación es el proceso que permite conocer el nivel del logro. Los procesos no necesariamente ocurren en el orden planteado, ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

- Teoría de la metacompreensión lectora Collins y Smith

Ellos señalan que dentro de la enseñanza de la lectura (considerada más proceso que producto), se debería también enseñar también cómo construir interpretaciones de un texto permitiendo así supervisar la comprensión de este, así mismo indican que es necesario el uso de estrategias de lectura que permitan al estudiante comprobar si sus inferencias son correctas. Ellos explican este argumento diciendo que hay dos conjuntos de habilidades que son necesarios enseñar: uno incluye las destrezas para supervisar la comprensión (el lector debe ir supervisando su procesamiento según va leyendo y así darse cuenta si se produce algún fallo en la comprensión. Ésta es la única manera de poder poner remedio a estos fallos de entendimiento. Estos fallos pueden darse en varios niveles: palabras, oraciones, relaciones entre oraciones y relaciones entre unidades más largas). El segundo conjunto de habilidades de procesamiento lector que debe ser enseñado es la utilización de pistas que muestra un texto, para poder generar, evaluar y revisar hipótesis o inferencias sobre acontecimientos que suceden o sucederán durante la lectura. La enseñanza de este conjunto de habilidades se puede realizar en tres etapas: modelado (el profesor lee en voz alta el texto y hace los comentarios sobre todo lo que tiene que ver con el proceso

de comprensión como generar hipótesis, localizar palabras desconocidas, buscar causas de mala comprensión, hacer comentarios críticos etc.), participación del estudiante (debe tomar parte activa durante todo el proceso), y lectura silenciosa (para estimular a los estudiantes que revisen sus procesos de comprensión y que formulen y verifiquen hipótesis mientras leen).

- Teoría de Paris y Winograd

Mantienen que la metacognición puede promover el aprendizaje académico y la motivación en el alumno. La idea para ellos es que los estudiantes pueden mejorar sus aprendizajes llegando a ser conscientes de sus propios pensamientos cuando leen, escriben o resuelven problemas en el colegio. También expresan que los profesores pueden promover esta conciencia informando a los estudiantes sobre las estrategias efectivas para solucionar problemas. Para ellos los profesores pueden ayudar a sus alumnos a aprender de la lectura y por ende pueden animarles a tomar un papel activo en la tarea lectora logrando desarrollar aprendices activos e independientes.

- Teoría de Poggioli

Las estrategias metacognitivas pueden enseñarse con éxito tanto a buenos lectores como a lectores deficientes, pues a los estudiantes se les debe enseñar a identificar las características principales de los textos, utilizar estrategias específicas para ir supervisando su comprensión, utilizar estrategias específicas para detectar posibles deficiencias en la

comprensión, hacerle consciente de sus habilidades como lector, desarrollar mecanismos que le ayuden a controlar su comprensión y aprendizaje, establecer pautas para evaluar su comprensión, hacerle consciente de la importancia que tiene ser un lector activo.

- Teoría Burón

Propone que las estrategias de aprendizaje son “modos de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo” Y sugiere tres tipos de estrategias que, si son entrenadas, pueden hacer más efectiva la comprensión lectora convirtiendo a los estudiantes en lectores autónomos y eficaces: Estrategias que permiten procesar la información: son las estrategias de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación. Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales y específicas. Estrategias para autorregular el procesamiento (metacomprensión), referidas a tres fases: la planificación, la supervisión o ejecución y la evaluación.

2.2.5. Pilar de la Educación “Aprender a Conocer”

En la actualidad nuestra sociedad en el marco de la educación se encuentra en vías de desarrollo, en busca de lograr nuevos potenciales humanos cada día que permitan el crecimiento del país, es por ello que en cuanto a educación los niños, adolescentes y jóvenes peruanos necesitan aprender las competencias necesarias para crecer como personas, desarrollarse a sí mismos y desenvolverse bien en el complejo mundo de hoy, así como para alcanzar las metas que se propongan como

personas y como país. Por ello la educación se fundamenta en 4 pilares como los son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales regirán el aprendizaje de cada estudiante. Dicha investigación se basa y rescata un pilar básico, como lo es el “Aprender a conocer”, aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, involucrados dos de ellos en la conciencia lectora, que busca una comprensión a través de la adquisición del conocimiento clasificado y codificado de los instrumentos mismos del saber, exhortando a que cada persona logre comprender el mundo que los rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades y comunicarse con los demás; lo cual se relaciona en gran parte con la capacidad de metacompreensión lectora, que busca que el alumno tome conciencia de su aprendizaje lector e identifique sus fortalezas y debilidades durante este proceso, es decir, el aprender a aprender, el placer de comprender, de conocer, de descubrir a través de la conciencia lectora. Inclusive el incremento de percibir mejor las múltiples facetas del propio entorno y favorecer el despertar de la curiosidad elemental intelectual. Sobre todo, en una sociedad donde predomina la influencia televisiva, la cual atenta contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada en la revisión bibliográfica (Delors, J. y UNESCO, 1996).

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Lectura

La lectura es una actividad cognitiva muy importante, utilizada por las personas para adquirir nuevos conocimientos y ampliar su mente a un nuevo

mundo; además es una herramienta de aprendizaje para los estudiantes y personas en general, que influyen de forma sorprendente en el desarrollo cognitivo de todo ser humano, consiste en decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) (en nuestro idioma) teniendo como fin comprender lo leído (Adams y Collins, 1985),

2.3.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora, en particular, es un producto de la interacción entre el propio texto, los esquemas del lector y el contexto lingüístico y extralingüístico (Vega M. y otros, 2001), entonces puede afirmarse que la comprensión es un resultado que depende tanto de los conocimientos previos relacionados con la nueva información, así como, del uso de estrategias que el sujeto realiza en su procesamiento del texto (León, J 2004)

2.3.3. Metacognición

En su raíz etimológica de la palabra metacognición se obtiene de la expresión “meta”: más allá, y del verbo latino “cognoscere”, que significa conocer; ir más allá del conocimiento. El prefijo meta significa también conocimiento y control, por lo tanto, al hablar de metacognición nos referimos al conocimiento y control de los procesos cognitivos que ejercen, dicho control dependerá de las acciones e interacciones entre el conocimiento, las habilidades y las experiencias metacognitivas (Mateos, 2001). Es decir, ser conscientes de las estrategias que poseen y su utilidad frente a diferentes situaciones, identificar

problemas, planificar y secuenciar acciones, y por último, supervisar y monitorear las acciones realizadas.

2.3.4. Metacomprensión lectora

Metacomprensión lectora, es un proceso conformado por el monitoreo y regulación, ya que hacen referencia al conocimiento acerca de la lectura y los mecanismos de control que se despliegan durante la comprensión lectora los cuales contribuyen a la construcción del significado del texto (Backer y Brown, 1984); es decir, el conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con las que cuenta para comprender un texto escrito y el control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima (Rios,1991)

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

El programa de metacomprensión lectora influye significativamente en el nivel de metacomprensión de los alumnos del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.

2.5.2 Hipótesis específicas

- El programa de metacomprensión lectora influye significativamente en el nivel de planificación de los alumnos del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.

- El programa de metacomprensión lectora influye significativamente en el nivel de supervisión de los alumnos del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.
- El programa de metacomprensión lectora influye significativamente en el nivel de evaluación de los alumnos del segundo grado de educación secundaria de una I.E. Estatal de la ciudad de Cajamarca.

2.6 Variables de estudio:

- **Variable independiente:** Programa de metacomprensión lectora
- **Variable dependiente:** Metacomprensión lectora
- **Variable control:**
 - ✓ Edad: 12 a 14 años
 - ✓ Grado de estudios: Segundo grado de secundaria
- **Variables extrañas:**
 - ✓ Conocimientos previos de los alumnos en cuanto a algunos temas tratados en las sesiones.
 - ✓ Tiempo de aplicación del programa.
 - ✓ Fatiga escolar de los alumnos por periodo de fin de año.
 - ✓ Presión por aprobación de cursos académicos.
 - ✓ Docentes y su forma de enseñanza.
 - ✓ El curso previo a la hora de tutoría, aplicación del programa.

CAPITULO III
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) esta investigación es de tipo cuantitativa, utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar las preguntas formuladas en la investigación y probar las hipótesis planteadas anticipadamente, además confía y usa la medición numérica, el conteo y continuamente en la aplicación de la estadística a los puntajes obtenidos, para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

3.2. Diseño de investigación

La investigación presenta un diseño cuasi experimental, ya que posee todos los elementos de una investigación experimental, excepto que los sujetos no se establecen aleatoriamente a los grupos de trabajo (control y experimental) (Pedhazur y Schmelkin, 1991); por lo tanto la población de estudio para la investigación fue una población ya conformada, distribuida, establecida por la institución educativa a la que pertenecen, donde se aplicó un programa sobre metacompreensión lectora teniendo en cuenta el estudio de un grupo control y grupo experimental, a manera de poder realizar un análisis cuantitativo de los resultados.

3.3. Población, muestra y unidad de análisis

3.3.1. Muestra

La muestra se ha seleccionado de la evaluación de 4 aulas pertenecientes a segundo grado de educación secundaria, de las cuales se eligió dos aulas según los puntajes más bajos observados en los resultados. Las aulas seleccionadas, llegan a ser los grupos de estudio, grupo experimental y control, con 31 alumnos

en cada uno, siendo un total de 62 estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. “San Ramón” – Anexo La Recoleta. Quienes se encontraban cursando en segundo grado en el año 2016. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de investigación requiere un muestreo también llamado muestra dirigida, supone un procedimiento de selección informal.

3.3.2. Unidad de análisis

Para la elaboración de la investigación se tomaron en cuenta diversos criterios de inclusión y exclusión en cuanto a los participantes para que de este modo se pueda tener un mejor control de las variables extrañas.

Los criterios de inclusión fueron:

- En primer lugar se tomó en cuenta la edad de los estudiantes, oscilando entre los 12 y 14 años.
- También se consideró que los alumnos no hayan repetido ningún año escolar.
- Alumnos que hayan existido regularmente a clases y que no les falte ninguna sesión del programa.
- Que los padres hayan firmado el consentimiento informado para que sus hijos participen en la ejecución del programa.

Los criterios de exclusión tomados en cuenta fueron:

- Alumnos que no hayan participado en la aplicación del instrumento de evaluación del pre test y post test.

3.4. Instrumento de recolección de datos

Escala de metacompreensión lectora – ESCOLA

Fue desarrollada en Madrid por Aníbal Puente F., Virginia Jiménez R., Jesús M^a Alvarado I. – 2009; evalúa la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras, así como identificar a alumnos con baja conciencia lectora.

Su administración es individual o colectiva en sujetos de habla hispana entre 8 y 13 años, los ítems evalúan 3 procesos metacognitivos y 3 variables. Los procesos son: Planificación (recursos para la búsqueda de información, actitud, selección de estrategias lectoras), Supervisión (nivel de ajuste entre la atención y el esfuerzo que debe realizarse), y Evaluación (control del rendimiento lector, verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas). Las variables son: la Persona (se refieren al nivel de habilidad y a las creencias y estilos de atribución del estudiante), la Tarea (exploran las características del texto a leer) y el Texto (6 características del texto que influyen en la comprensión y en la memoria, y miden aspectos como la capacidad para establecer diferencias entre textos fáciles y difíciles o para identificar los elementos importantes). Los ítems relacionados con planificación persona son 2, 14, 23, 40, 43, 51; planificación tarea son 3, 5, 6, 7, 12, 19, 22, 26, 28, 32, 33, 54 y planificación texto son 10, 13, 29, 36, 44, 49, 52, 55; supervisión persona son 9, 24, 31, 35; supervisión tarea son 15, 17, 25, 41, 46, 50 y supervisión texto son 16, 18, 27, 30, 42, 47; evaluación persona son 4, 8, 21, 38, 45, 56; evaluación tarea son 20, 34, 48, 53 y evaluación texto son 1, 11, 37, 39. En Perú se realizó una adaptación en el lenguaje de la prueba.

Validez, la evidencia convergente se ha obtenido por dos vías. Se han obtenido las correlaciones entre las puntuaciones en el test y las evaluaciones que los

profesores han proporcionado de cada estudiante en variables como lectura oral, ortografía, vocabulario, etc. La correlación es 0.36. En segundo lugar, el test se ha correlacionado con la escala de Metacognición del test MARSI. Las puntuaciones en el test explican el 51% de la varianza de las puntuaciones en dicha escala. Una buena parte de la varianza de este test (30%) puede ser explicada con tan sólo 7 ítems de ESCOLA. Respecto a la validez de constructo, los resultados muestran que la estructura de la prueba es unidimensional y los índices de bondad de ajuste a este modelo son buenos.

Fiabilidad, la consistencia interna de la escala es buena, alcanzando valores entre 0,81 y 0,88, según se consideren las muestras de sujetos españoles y argentinos por separado o la muestra completa; la fiabilidad obtenida en la muestra de estudio de la ciudad de Cajamarca en la investigación fue de 0,76. Los análisis de la fiabilidad se complementan con la función de información del test obtenida mediante la Teoría de la Respuesta al Ítem. La función de información muestra que la mayor precisión del test se alcanza para los niveles de rasgo bajos y medio-bajos. (Ver Anexo C)

3.5. Procedimiento de recolección de datos.

El procedimiento realizado para la recolección de datos de la investigación fue el siguiente:

Se elaboró un programa sobre metacompreensión lectora, basado en la teoría del mismo instrumento de medición, el test ESCOLA– 56 elaborado por Puente A., Jiménez V., y Alvarado J., fundamentado en la teoría de los mismos (autores de la prueba), que se basaron en la teoría de Flavell y Brown; dicho programa está

estructurado en tres dimensiones: Planificación, Supervisión y Evaluación, y cada dimensión presenta tres sub dimensiones que son Persona, Tarea y Texto. El programa consta de 10 sesiones y cada una elaborada bajo las seis dimensiones, previamente mencionadas. Así mismo, se procedió a elegir las lecturas adecuadas para el grado de segundo de secundaria, optando por lecturas nuevas, llamativas y de distintos tipos de textos como literarios, informativos, descriptivos, etc. Luego de haber culminado la elaboración del programa, pasó por criterio de 4 jueces, especialistas en psicología educativa, investigación y psicopedagogía, determinando que el programa de metacompreension lectora cumple con los requisitos necesarios y se encuentra apto para ser aplicado en la población del segundo grado de educación secundaria (Ver anexo A).

A continuación se muestra los cuadros resumen del programa.

SESIÓN 1

- **Denominación de sesión:** Un buen lector
- **Duración:** 60 minutos.
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:

Se hace una recopilación de saberes previos, lluvia de ideas.
Exposición sobre metacomprensión lectora.

Actividad 2:

Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

Dinámica de presentación: El teléfono malogrado

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| FASE 1 – PLANIFICACIÓN | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-------------------------------|---|--|--|------------|---|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Mediante una pregunta se plantea que los motiva para realizar buena una lectura. | <ul style="list-style-type: none"> - Expositivas - Textos informativos - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Preguntas literarias - Preguntas crítico – valorativas - Gráficos - Preguntas de selección múltiple - Preguntas abiertas y cerradas | <ul style="list-style-type: none"> •Hojas bond •Ficha de trabajo •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Establecen dos pautas para una buena lectura. • Reconocen dos pasos para una buena lectura. • Determinan una forma en que van a leer un texto • Relacionan un conocimiento anterior con el tema de la lectura. | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Mediante interrogantes Se pregunta qué pasos utilizan para realizar una buena lectura Se menciona como los alumnos se plantean realizar la lectura, de forma lenta o rápida. | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes si han leído algo relacionado con los beneficios de leer. | | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|---|--|---|------------|---|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se plantea a los estudiantes mediante una interrogante que distracciones pueden existir durante la lectura y que hacen para solucionarlas. | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se solicita a los estudiantes que se formulen preguntas a medida que van leyendo | | | | | |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se pregunta a los estudiantes si es un beneficio que las palabras del texto estén en negrita | | | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Beneficios de la lectura” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Identifican una distracción e implementan una solución. • Formulan una pregunta que le permiten comprender mejor el texto • Reconocen un beneficio de las palabras resaltadas en el texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |

FASE 3 – EVALUACIÓN

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|------------|---|---|
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les pregunta a los estudiantes si les ha gustado o no la lectura | | | | | |
| Evaluación - Tarea | Actividad 2: Se les pide a los estudiantes que anote y respondan las preguntas que se han formulado durante la lectura | | | | | |
| Evaluación – Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • Se les pide a los estudiantes que respondan con verdadero o falso las afirmaciones planteadas • Se les pide a los estudiantes que den un mensaje de la lectura • Se les pide a los estudiantes que relacionen los conceptos con los títulos. | | | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan un parafraseo del texto • Responden correctamente a dos ejercicios de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |

SESIÓN 2

- **Denominación de sesión:** “Buscando una Igualdad”
- **Duración:** 60 minutos
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:

Se hace una recopilación de saberes previos, lluvia de ideas

Actividad 2:

Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

Dinámica de distensión: Yo tengo un tallerín

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| INICIO DE SESION | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---|------------|---|---|
| Actividades | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se plantea mediante una interrogante si creen que van a aprender algo terminada la lectura | <ul style="list-style-type: none"> - Textos informativos - Preguntas de conciencia lectora. - Gráficos - Preguntas crítico – valorativas | <ul style="list-style-type: none"> •Ficha de trabajo •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Formulan una opinión sobre la lectura • Identifican una estrategia de lectura. • Determinan el tiempo de lectura de 10 a 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se plantea que pasos pueden utilizar para leer bien | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes que tiempo les va a tomar leer la siguiente lectura | | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|------------|---|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se plantea si encontraron palabras desconocidas en el texto y que harán con ellas | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Violencia contra la mujer” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Implementan una estrategia de comprensión. • Subrayan tres palabras desconocidas • Identifican una importancia de la imagen de un texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se indica a los estudiantes que subrayen las palabras que desconocen | | | | | |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes si creen importante que las palabras del texto estén en mayúsculas y porque | | | | | |

FASE 3 – EVALUACION

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|------------|---|---|
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les pregunta a los estudiantes con qué asignatura que tienen ahora pueden relacionar esta lectura y que expliquen su respuesta | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Violencia contra la mujer” • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Asocian información • Parafrasean 3 palabras del texto • Responden correctamente a tres ejercicios de evaluación texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Evaluación - Tarea | Actividad 3: Se les pide a los estudiantes que anoten las palabras desconocidas e interpreten su significado | | | | | |
| Evaluación – Texto | Actividad 5: <ul style="list-style-type: none"> • Completa los dos organizadores gráficos • ¿Por qué crees que en los dos textos se usó la imagen de una mano? • De acuerdo a lo anterior. Crea un afiche contra el maltrato escolar tomando en cuenta algunas características mostradas en los afiches anteriores y tu respuesta a la pregunta anterior | | | | | |

SESIÓN 3

- **Denominación de sesión:** “Sorpresas”
- **Duración:** 60 minutos
- **Cuadro de la sesión**

INCICIO DE SESION

Actividad 1:

- Se hace un repaso de la ficha de exposición anterior, entregada en la segunda sesión a cada alumna.

Actividad 2:

- Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

- Dinámica de distención: “**La Cuchilla**”

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| Actividades | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-------------------------------|---|---|------------|--|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se plantea mediante una interrogante a los alumnos que opinan de la lectura antes de leerla | <ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Organizadores - Preguntas literarias, inferenciales y juicio- críticas | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan una inferencia del texto • Determinan dos pautas para una buena lectura • Identifica la organización de un texto Inicio, Nudo y Desenlace | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se plantea que tiempo les puede tomar la lectura | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes de qué modo creen que está organizado un texto | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|---|--|---|------------|--|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se plantea a los estudiantes mediante una interrogante que deduzcan lo que puede suceder en la lectura después de lo leído hasta el momento. | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se solicita a los estudiantes que subrayen las ideas principales de la lectura | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura “El Regalo” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan una predicción • Identifican una idea principal de la lectura • Reconocen el inicio, nudo y desenlace de un texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Supervisión – Texto | Actividad 8: A través de sistema de llaves identifican el Inicio, Nudo y desenlace de la lectura Se les pregunta a los estudiantes si les ha resultado útil identificar el inicio, nudo y desenlace de las lecturas | | | | | |

FASE 3 – EVALUACIÓN

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|------------|--|---|
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se le plantea si han comprendido la lectura y como lo saben. | | | | | |
| Evaluación - Tarea | Actividad 2: Se plantea a los alumnos que han aprendido de la lectura | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura “El Regalo” • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Plantean una estrategia de evaluación de la lectura • Realizan un parafraseo de la lectura. • Responden correctamente a tres preguntas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Evaluación – Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • A partir de la historia justifica la respuesta de dos personas. • ¿Qué le ocurre a la casa en esta parte de la historia • ¿Qué motivo sugiere la historia para que la mujer dé de comer a la pantera? • Crees que la última frase de “El regalo” es un final adecuado | | | | | |

SESIÓN 4

- **Denominación de sesión:** “Un Buen Plan”
- **Duración:** 60 minutos
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:
Se inicia la sesión realizando un repaso de la sesión anterior.

Actividad 2:
Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:
Dinámica de distensión: “El piojo Juancho”

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| Actividades | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-----------------------------------|---|--|--|------------|---|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se plantea a los estudiantes que características poseen los buenos lectores. | <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de conciencia lectora. - Textos informativos - Vocabulario - Esquemas y cuadros - Preguntas literarias y crítico – valorativas | <ul style="list-style-type: none"> •Ficha de trabajo •Plumones •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen tres características de un buen lector • Identifican tres estrategias de lectura • Identifican un objetivo de lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se les plantea que estrategias pueden emplear para comprender la lectura. | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Se les plantea por qué creen que se les pide leer la siguiente información. | | | | | |

| FASE 2 – SUPERVISIÓN | | | | | | |
|------------------------------|---|--|---|------------|--|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se pregunta qué ideas del texto no comprendieron y que hicieron al respecto. | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se solicita que identifiquen la finalidad de la lectura | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Plan Internacional” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Implementan una estrategia de comprensión • Identifican un tipo de texto • Reconocen una estrategia de lectura. | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes porque creen que la información está ubicada dentro de un cuadro. | | | | | |
| FASE 3 – EVALUACIÓN | | | | | | |
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se le pide al estudiante que escriban con sus propias palabras lo que han comprendido de la lectura. | | | | | |
| Evaluación - Tarea | Actividad 2: Se plantea a los estudiantes si las estrategias utilizadas durante la lectura le ayudaron a comprender el texto. | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Plan Internacional” • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan un parafraseo del texto • Utilizan tres estrategias de lectura • Responden correctamente a cuatro preguntas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Evaluación – Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo a lo anterior. Crea un afiche contra el maltrato escolar tomando en cuenta algunas características mostradas en los afiches anteriores y tu respuesta a la pregunta anterior • ¿Qué creo que podría explicar el nivel de actividades en Etiopía del PLAN Internacional comparado con sus actividades en otros países? | | | | | |

SESIÓN 5

- **Denominación de sesión:** “Amigo o Enemigo”
- **Duración:** 60 minutos
- **Cuadro de la sesión**

| INICIO DE SESION | | | | | |
|---|---|--|------------|---|---|
| <p>Actividad 1: La sesión inicia con un repaso de la sesión anterior.</p> <p>Actividad 2: Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión</p> <p>Actividad 3: Dinámica de distensión: “El Lazarillo”</p> | | | | | |
| FASE 1 – PLANIFICACIÓN | | | | | |
| Actividades | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se interroga si van a ser capaces de comprender la lectura. | <ul style="list-style-type: none"> - Textos informativos - Ideas relevantes - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Cuadros - Preguntas literarias - Preguntas crítico – valorativas | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Identifican una habilidad de lectura • Identifican un interés en lectura • Identifican un conocimiento previo | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 7: Se les pregunta a los estudiantes que prefieren leer, lecturas amplias o cortas | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Se les plantea con que información previa relacionaría el título de la lectura | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|------------|---|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se plantea si se distrajeron durante la lectura y porque | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se solicita que resalten las partes importantes | | | | | |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se pregunta si les parece útil que en la lectura existan puntos clave y porqué | | | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “La Seguridad de los Teléfonos Celulares” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen dos distracciones he implementan dos soluciones • Identifican tres ideas importantes • Reconocen una función de los datos claves en una lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |

FASE 3 – EVALUACIÓN

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|------------|---|---|
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les pregunta si les parece interesante la lectura | | | | | |
| Evaluación - Tarea | Actividad 3: Se les solicita que realicen un organizador gráfico de las ideas importantes de la lectura | | | | | |
| Evaluación – Texto | Actividad 4: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? • ¿Son peligrosos los teléfonos móviles? • Fíjate en la tabla titulada NO usas teléfono móvil En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos “otros factores”? • Fíjate en la tabla titulada SI usas teléfono móvil... ¿En cuál de estas ideas se basa la tabla? | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan organizadores gráficos con la información principal del texto. • Responden correctamente a cuatro preguntas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |

SESIÓN 6

- **Denominación de sesión:** “Conociendo el mundo”
- **Duración:** 60 minutos

Cuadro de la sesión

| INICIO DE SESION | | | | | |
|---|---|--|------------|---|---|
| <p>Actividad 1: La sesión inicia con un repaso de la sesión anterior.</p> <p>Actividad 2: Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión</p> <p>Actividad 3: Dinámica de presentación: “La silla”</p> | | | | | |
| FASE 1 – PLANIFICACIÓN | | | | | |
| Actividades | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
| Planificación: Persona Actividad 1: Se plantea que si leer es un medio de recreación | - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Organizadores - Preguntas literarias, crítico – inferenciales | •Papelotes •Ficha de trabajo •Plumones •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | • Reconocen un beneficio de la lectura • Identifican tres lugares adecuados para leer • Identifican un interés de lectura | • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea Actividad 2: Se pregunta en qué contexto se pueden realizar una buena lectura | | | | | |
| Planificación: Texto Actividad 3: Se le plantea si les parece interesante leer la siguiente lectura | | | | | |

| FASE 2 – SUPERVISIÓN | | | | | | |
|------------------------------|---|--|---|------------|---|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se le plantea si le ha sido fácil comprender el vocabulario del texto | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se les pide a los estudiantes que subrayen las palabras desconocidas. | | | | | |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Mediante una interrogante se les pregunta a los estudiantes si las imágenes mostradas en el texto fueron de ayuda para entenderlo. | | | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Destino: Buenos Aires” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Determinan una importancia de poseer un amplio vocabulario • Identifican tres palabras desconocidas • Asocian tres imágenes con el texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| FASE 3 – EVALUACIÓN | | | | | | |
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les pregunta si les ha gustado o no la lectura | | | | | |
| Evaluación - Tarea | Actividad 3: Anota las palabras que subrayaste durante la lectura e intenta darle un significado según lo leído. | | | | | |
| Evaluación – Texto | Actividad 4: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Utiliza el texto para justificar tu respuesta • ¿Qué le ocurre al protagonista de este texto? • Según el penúltimo párrafo («Pronto...») ¿en qué se parecen la noche y el mar? | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Establecen un interés de tipos de lectura • Dan significado a tres palabras según lo leído • Responde correctamente a dos preguntas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |

SESIÓN 7

- **Denominación de sesión:** “Tan alto que Podría tocar las nubes”
- **Duración:** 60 minutos
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:

Se inicia la sesión con el repaso de la sesión anterior.

Actividad 2:

Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

Dinámica de distención: “Charada”

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| Actividades | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-------------------------------|--|---|--|------------|--|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Mediante una interrogante se les pregunta si consideran que leer con frecuencia les ayuda a comprender mejor la lectura | <ul style="list-style-type: none"> - Textos informativos - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Preguntas inferenciales - Preguntas crítico - valorativas - Gráficos - Cuadros | <ul style="list-style-type: none"> •Papelotes •Ficha de trabajo •Plumones •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Identifican una estrategia de comprensión • Implementan una estrategia de comprensión • Plantean un tiempo de 2 a 3 días para leer cualquier libro | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se les pregunta que acciones pueden realizar si no comprenden la lectura | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 4: Se les pregunta cuánto tiempo van a utilizar para leer un libro | | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|---|--|------------|--|---|--|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se plantea si hasta el momento de la lectura les parece importante lo leído | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se les pide a los estudiantes que se formulen preguntas a medida que van leyendo | | | | | |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes si han buscado algún tipo de ayuda adicional para entender el texto | | | | | |
| FASE 3 – EVALUACION | | | | | | |
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les pregunta a los estudiantes que han aprendido de la lectura | | | | | |
| Evaluación - Tarea | Actividad 2: Se les pide a los estudiantes que escriban y respondan las pregunta planteadas durante la lectura | | | | | |
| Evaluación – Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto finalizado según el gráfico dos? • ¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1 • El Radisson SAS Plaza de Oslo (Noruega), sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2? • Indica si es o no probable que estos elementos cambien en 20 años. | | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Edificios Altos” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Formulan dos preguntas que les permiten comprender mejor el texto • Implementan una estrategia de comprensión | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Edificios Altos” • Ficha de trabajo • Lapiceros • Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Realizan un parafraseo de la lectura • Responden dos preguntas que les permiten comprender mejor el texto • Responde correctamente a cuatro preguntas de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez | |

SESIÓN 8

- **Denominación de sesión:** “Opinamos”
- **Duración:** 60 minutos.
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:

La sesión inicia con el repaso de la sesión anterior

Actividad 2:

Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

Dinámica de presentación: El gato y el ratón

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| Actividades | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-----------------------------------|---|--|--|------------|--|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se pregunta si consideran importante leer | <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Preguntas literarias - Preguntas crítico-valorativas - Gráficos | <ul style="list-style-type: none"> •Papelotes •Ficha de trabajo •Plumones •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen una importancia de leer • Establecen una estrategia de comprensión • Determinan un tiempo de lectura de 15 a 30 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se plantea qué hacen cuando tienen algunas dudas sobre el tema de la lectura | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes que tiempo consideran que necesitan para leer este texto | | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|------------|---|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Se les pregunta a los estudiantes si es familiar para ellas el tema leído | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Se les pide a los estudiantes que subrayen las ideas principales Se les pide que subrayen las palabras que no comprenden | | <ul style="list-style-type: none"> •Lectura: “Opiniones de Alumnos” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> •Relacionan un conocimiento anterior con información nueva. •Identifican dos palabras e ideas desconocidas | <ul style="list-style-type: none"> •Kiara Vásquez Olivares •Merly Mejía Álvarez |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se les pregunta a los estudiantes si creen que es útil que la lectura este dividida en comentarios | | | | | |

FASE 3 – EVALUACION

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|------------|---|---|
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les pregunta a los estudiantes con que asignaturas que tienen ahora podrían relacionar esta lectura y que expliquen su respuesta | | | | | |
| Evaluación – Tarea | Actividad 2: Escriben el significado de las palabras desconocidas según lo leído | | <ul style="list-style-type: none"> •Lectura: “Opiniones de Alumnos” •Ficha de trabajo •Lapiceros •Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona una asignatura con la lectura • Realizan dos parafraseo de las palabras desconocidas • Responde correctamente a cuatro ejercicios de evaluación texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Evaluación - Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes? • ¿Cuál de los autores contradice más directamente la exposición de Félix? • ¿con cuál de los estudiantes estás de acuerdo? • Utilizando tus propias palabras, explica las razones de tu elección • Rodea con un círculo “cuestión de opinión” o cuestión de hecho” junto a cada una de las citas. | | | | | |

SESIÓN 9

- **Denominación de sesión:** “Un buen lugar”
- **Duración:** 60 minutos.
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:

La sesión inicia con el parafraseo de los alumnos sobre lo aprendido en la sesión anterior.

Actividad 2:

Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

Dinámica de presentación: Lleva el ritmo

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| Actividades | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-----------------------------------|---|--|--|------------|---|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se les plantea si creen que mientras leen un cuento o un texto informativo, ocurre lo mismo con mi pensamiento | <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Preguntas literarias - Preguntas crítico-valorativas - Gráficos | <ul style="list-style-type: none"> •Papelotes •Ficha de trabajo •Plumones •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen una estrategia de lectura • Establecen como beneficio el conocimiento previo • Emplean la estrategia de subrayado | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se pregunta qué beneficios creen que tiene conocer previamente el tema de una lectura. | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Si necesito recordar ideas y conceptos importantes de la siguiente lectura ¿Qué hago? | | | | | |

| FASE 2 – SUPERVISIÓN | | | | | | |
|------------------------------|--|--|---|------------|---|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Con qué medios informativos, pueden relacionar la lectura | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Que deben lograr con esta lectura | | <ul style="list-style-type: none"> •Lectura: “Plano de Biblioteca” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> •Relacionan un medio de información previo. • Establecen un objetivo de lectura. • Identifican un interés en la elección de lectura | <ul style="list-style-type: none"> •Kiara Vásquez Olivares •Merly Mejía Álvarez |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se pregunta si fue interesante el tipo de lectura que revisaron | | | | | |
| FASE 3 – EVALUACIÓN | | | | | | |
| Evaluación - Persona | Actividad 1: Se les plantea que consideran más importante después de haber terminado de leer la información | | | | | |
| Evaluación – Tarea | Actividad 2: Se les pregunta si han logrado cumplir el objetivo que se han planteado para la lectura. | | <ul style="list-style-type: none"> •Lectura: “Plano de la Biblioteca” •Ficha de trabajo •Lapiceros •Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Establecen un objetivo de lectura • Responde correctamente a dos ejercicios de evaluación texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Evaluación – Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • En el colegio te dicen que tienes que leer una novela en francés. Dibuja en el plano anterior un círculo alrededor de la sección donde sería más probable que encontraras esa clase de libro para tomar prestado. • ¿Dónde están situadas las novedades? • Explica por qué puede haberse elegido ese lugar para las novedades. | | | | | |

SESIÓN 10

- **Denominación de sesión:** “Un Récord”
- **Duración:** 60 minutos.
- **Cuadro de la sesión**

INICIO DE SESION

Actividad 1:

La sesión inicia con el parafraseo de los alumnos sobre lo aprendido en la sesión anterior.

Actividad 2:

Breve explicación de lo que se va a realizar en esta sesión

Actividad 3:

Dinámica de presentación: Ritmo Agogo

FASE 1 – PLANIFICACIÓN

| Actividades | | Estrategias | Materiales | Tiempo | Indicadores de logro | Aplicadores |
|-------------------------------|--|--|--|------------|---|---|
| Planificación: Persona | Actividad 1: Se plantea que pueden hacer para leer mejor cada día. | <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Preguntas de conciencia lectora. - Preguntas literarias - Preguntas crítico-valorativas - Gráficos | <ul style="list-style-type: none"> •Papelotes •Ficha de trabajo •Plumones •Lapiceros •Lápiz | 10 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen dos estrategias para ser un buen lector • Identifican dos estrategias de comprensión | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Planificación: Tarea | Actividad 2: Se pregunta en que situaciones creen que necesitan mayor información de un texto. | | | | | |
| Planificación: Texto | Actividad 3: Si tienen que leer un tema que desconocen completamente y el texto es difícil, se les plantea cómo puedo mejorar su capacidad de comprensión. | | | | | |

FASE 2 – SUPERVISIÓN

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|------------|--|---|
| Supervisión – Persona | Actividad 1: Durante la lectura han encontrado una idea que no han comprendido se pregunta qué hacen para solucionarlo | | | | | |
| Supervisión – Tarea | Actividad 2: Subrayan las ideas o datos importantes de la lectura Se les pide que subrayen las palabras que no comprenden | | <ul style="list-style-type: none"> •Lectura: “El Globo” • Lapiceros • Lápiz | 15 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Determinan tres estrategias de comprensión • Identifican cuatro ideas para resumen • Identifican dos palabras desconocidas | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Supervisión – Texto | Actividad 3: Se interroga que estrategias han empleado para comprender la lectura | | | | | |

FASE 3 – EVALUACIÓN

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|------------|---|---|
| Evaluación – Persona | Actividad 1: Se pregunta si les ha gustado la lectura | | | | | |
| Evaluación – Tarea | Actividad 2: Organizan las ideas subrayadas y realizan un resumen Escriben las palabras desconocidas y las definen según lo leído. | | <ul style="list-style-type: none"> •Lectura: “El Globo” •Ficha de trabajo •Lapiceros •Lápiz | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Establecen un interés del tipo de lectura • Realizan un resumen de la lectura • Responde correctamente a cinco ejercicios de evaluación texto | <ul style="list-style-type: none"> • Kiara Vásquez Olivares • Merly Mejía Álvarez |
| Evaluación – Texto | Actividad 3: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la idea principal del texto? • ¿Cuánto tiempo llevó inflar el globo de Vijaypat Singhaniania? • Vijaypat Singhaniania utilizo algunas tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. • ¿Cuáles son esos medios de transporte? • ¿Cuál es la finalidad de incluir un jumbo en este texto? • ¿Por qué aparece un rectángulo sobre este mapa? • ¿Por qué hay dos globos dibujados? | | | | | |

Posteriormente, para dar inicio a las evaluaciones se coordinó con el director de la institución educativa el permiso correspondiente para desarrollo de la investigación, siendo la población elegida los alumnos de segundo grado de educación secundaria. Formalizando las coordinaciones con un oficio brindado por la universidad y una carta de presentación de las investigadoras

Luego se procedió a informar a los estudiantes acerca del proceso de investigación a realizar. Resaltando la confidencialidad que se dará en el manejo de los resultados objetivos en la investigación. Así mismo se coordinó una reunión con los padres explicarles acerca del trabajo de la investigación y hacerles entrega del consentimiento y asentimiento informado.

Luego de recibir el consentimiento y asentimiento informado se coordinó con el sub- director los horarios de tutoría para poder desarrollar la investigación.

Se realizó la evaluación del pre test a todos las secciones del segundo grado de educación secundaria con la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) que tuvo una duración de 30 minutos, considerando que el ambiente sea tranquilo y libre de distractores. Luego de la aplicación se tomó en cuenta para el aula control y experimental a las secciones con puntajes más bajos; de los cuales se estableció el grupo control y experimental.

Luego de haber designado el aula experimental y control se procedió a realizar la aplicación del programa en el grupo aula experimental siendo un total de 10 sesiones (Ver anexo B).

Después que se culminó la aplicación de las sesiones del programa se procedió a aplicar el post test con la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) considerando para este un lapso de tiempo de dos semanas, para determinar de esta forma cuál es el efecto de la aplicación del programa de Metacompreensión lectora en los estudiantes.

Finalmente se realizó el análisis estadístico de los datos del pre y post test, procesándolos con el paquete estadístico SPSS22.0, obteniendo así los valores estadísticos que nos ayudará, a contrastar nuestras hipótesis de investigación.

3.6. Análisis de datos

Para el análisis de resultados de usó el programa estadístico SPSS versión 22.0, donde se obtuvo la confiabilidad de la prueba de ESCOLA -56 con la misma muestra de estudio, a través del Alfa de Cronbach, analizando los resultados del pre test.

Luego se realizó la prueba de normalidad de Kolgomorov – Smirnov con los resultados del pre test y post test, lo que hizo posible determinar que el estudio era para una muestra no paramétrica debido a que se confirmó que no existe normalidad entre los dos grupos de estudio.

Debido a ello se utilizó el análisis de datos estadísticos U de Mann – Whitney; este tipo de análisis nos permitió estudiar el grado de significancia existente entre las dos muestras o grupos (experimental y control) siendo ambas muestras independientes. Permittiendo los resultados obtenidos corroborar las hipótesis planteadas.

3.7. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la tesis, se consideró que todos los alumnos tengan la misma libertad para participar en la investigación, por lo que se elaboró un conocimiento y asentimiento informado a los padres de familia y alumnos, además de las autoridades de las instituciones donde se aplicará el programa referente a la tesis. (Ver Anexo D)

Así mismo, se consideró los criterios mencionados en el protocolo de tesis y proyectos de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo respecto a consideraciones éticas y morales de la investigación.

CAPITULO IV
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS

En la tabla se observa que la fiabilidad total de la prueba es de 0,763; en el análisis de ítems se observa que el rango de fiabilidad esta entre 0,750 y 0,771. (Ver tabla 1)

TABLA 1. Estadísticas de fiabilidad

| | |
|------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .763 | 56 |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

| Estadísticas de análisis de ítems | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
| ITEM_1 | 75.02 | 113.675 | -.204 | .770 |
| ITEM_2 | 75.26 | 109.039 | .195 | .760 |
| ITEM_3 | 75.13 | 107.414 | .212 | .759 |
| ITEM_4 | 74.84 | 109.242 | .117 | .763 |
| ITEM_5 | 75.01 | 108.219 | .232 | .759 |
| ITEM_6 | 74.56 | 108.850 | .223 | .759 |
| ITEM_7 | 74.99 | 108.122 | .181 | .760 |
| ITEM_8 | 74.99 | 111.455 | .007 | .764 |
| ITEM_9 | 74.91 | 107.610 | .266 | .757 |
| ITEM_10 | 74.63 | 107.569 | .337 | .756 |
| ITEM_11 | 74.85 | 109.968 | .099 | .763 |
| ITEM_12 | 74.70 | 109.268 | .160 | .761 |
| ITEM_13 | 75.11 | 105.873 | .315 | .755 |
| ITEM_14 | 74.84 | 107.193 | .258 | .757 |
| ITEM_15 | 75.15 | 109.367 | .205 | .760 |
| ITEM_16 | 75.08 | 106.806 | .334 | .755 |
| ITEM_17 | 74.58 | 107.416 | .323 | .756 |
| ITEM_18 | 74.77 | 106.864 | .315 | .756 |
| ITEM_19 | 75.10 | 110.023 | .052 | .766 |
| ITEM_20 | 74.97 | 111.267 | .020 | .764 |
| ITEM_21 | 75.02 | 109.520 | .145 | .761 |

| | | | | |
|---------|-------|---------|-------|------|
| ITEM_22 | 74.90 | 107.591 | .260 | .758 |
| ITEM_23 | 74.64 | 107.144 | .343 | .755 |
| ITEM_24 | 74.79 | 107.159 | .287 | .757 |
| ITEM_25 | 74.81 | 108.710 | .225 | .759 |
| ITEM_26 | 74.61 | 107.914 | .238 | .758 |
| ITEM_27 | 74.78 | 109.440 | .141 | .761 |
| ITEM_28 | 74.75 | 108.059 | .229 | .759 |
| ITEM_29 | 75.23 | 109.465 | .125 | .762 |
| ITEM_30 | 74.87 | 112.146 | -.060 | .769 |
| ITEM_31 | 74.64 | 108.282 | .210 | .759 |
| ITEM_32 | 74.81 | 109.063 | .139 | .762 |
| ITEM_33 | 75.04 | 106.657 | .252 | .758 |
| ITEM_34 | 74.65 | 108.358 | .235 | .759 |
| ITEM_35 | 74.86 | 108.575 | .165 | .761 |
| ITEM_36 | 74.85 | 107.009 | .319 | .756 |
| ITEM_37 | 75.06 | 109.980 | .061 | .765 |
| ITEM_38 | 74.73 | 104.896 | .451 | .751 |
| ITEM_39 | 74.98 | 105.552 | .420 | .752 |
| ITEM_40 | 74.66 | 104.388 | .478 | .750 |
| ITEM_41 | 74.78 | 106.269 | .350 | .754 |
| ITEM_42 | 75.23 | 108.778 | .176 | .760 |
| ITEM_43 | 74.98 | 106.853 | .238 | .758 |
| ITEM_44 | 75.10 | 109.981 | .059 | .766 |
| ITEM_45 | 74.73 | 105.173 | .440 | .751 |
| ITEM_46 | 75.14 | 112.770 | -.098 | .771 |
| ITEM_47 | 75.03 | 107.088 | .290 | .756 |
| ITEM_48 | 75.23 | 111.368 | -.005 | .766 |
| ITEM_49 | 75.03 | 106.308 | .298 | .756 |
| ITEM_50 | 74.83 | 106.500 | .304 | .756 |
| ITEM_51 | 74.90 | 107.015 | .242 | .758 |
| ITEM_52 | 74.95 | 107.396 | .226 | .759 |
| ITEM_53 | 75.02 | 108.219 | .192 | .760 |
| ITEM_54 | 75.30 | 107.707 | .233 | .758 |
| ITEM_55 | 75.40 | 108.208 | .144 | .762 |
| ITEM_56 | 75.14 | 107.892 | .165 | .761 |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

El 54,8 % de los estudiantes evaluados tienen 14 años de edad y el 45,82% de los evaluados tienen 13 años de edad. (Ver tabla 2)

TABLA 2. Frecuencias del grupo experimental y control según la edad

| | | Grupo | | Total |
|-------|----|--------------|---------|--------|
| | | Experimental | Control | |
| Edad | 13 | 14 | 14 | 28 |
| | | 45,2% | 45,2% | 45,2% |
| | 14 | 17 | 17 | 34 |
| | | 54,8% | 54,8% | 54,8% |
| Total | | 31 | 31 | 62 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

En el análisis pre test del proceso de planificación, se observó que en el grupo experimental el 16,1 % de los evaluados logró un nivel alto, el 71,0 % nivel medio alto y finalmente el 12,9 % presentan un nivel medio bajo. Por otro lado, el grupo control los evaluados presentan un 19,4% en el nivel alto, un 71,0% en el nivel medio alto y finalmente un 9,7% en el nivel medio bajo. (Ver tabla 3)

En el análisis post test del proceso de planificación, se observó que en el grupo experimental el 41,9 % de los evaluados logró un nivel alto, el 54,8 % un nivel medio alto y finalmente el 3,2 % un nivel medio bajo. Por otro lado, el grupo control presenta un 22,6% en el nivel alto, un 74,2% en el nivel medio alto y finalmente un 3,2% en el nivel medio bajo. (Ver tabla 3)

TABLA 3. Frecuencias del Proceso Planificación - Pre y Post Test

| | | Grupo | | |
|--------------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Experimental | Control | Total |
| Planificación Pre | Alto | 5 16,1% | 6 19,4% | 11 17,7% |
| | Medio Alto | 22 71,0% | 22 71,0% | 44 71,0% |
| | Medio bajo | 4 12,9% | 3 9,7% | 7 11,3% |
| | Total | 31 100,0% | 31 100,0% | 62 100,0% |
| Planificación Post | Alto | 13 41,9% | 7 22,6% | 20 32,3% |
| | Medio Alto | 17 54,8% | 23 74,2% | 40 64,5% |
| | Medio bajo | 1 3,2% | 1 3,2% | 2 3,2% |
| | Total | 31 100,0% | 31 100,0% | 62 100,0% |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

En el análisis pre test del proceso de supervisión, se observó que en el grupo experimental el 16,1 % de los evaluados logró un nivel alto, el 71,0 % nivel medio alto y finalmente el 12,9 % presentan un nivel medio bajo. Por otro lado, el grupo control los evaluados presentan un 22,6% en el nivel alto, un 74,2% en el nivel medio alto y finalmente un 3,2% en el nivel medio bajo (Ver tabla 4)

En el análisis post test del proceso de supervisión, se observó que en el grupo experimental el 38,7 % de los evaluados logró un nivel alto y el 61,3 % un nivel medio alto. Por otro lado, el grupo control presenta un 9,7% en el nivel alto y un 90,3% en el nivel medio alto. (Ver tabla 4)

TABLA 4. Frecuencias del Proceso Supervisión - Pre y Post Test

| | | Grupo | | Total |
|------------------|------------|--------------|-------------|--------------|
| | | Experimental | Control | |
| Supervisión Pre | Alto | 5 16,1% | 7 22,6% | 12 19,4% |
| | Medio Alto | 22 71,0% | 23 74,2% | 45 72,6% |
| | Medio bajo | 4 12,9% | 1 3,2% | 5 8,1% |
| | Total | 31 50,0% | 31 50,0% | 62 100,0% |
| Supervisión Post | Alto | 12 38,7% | 3 9,7% | 15 24,2% |
| | Medio Alto | 19 61,3% | 28 90,3% | 47 75,8% |
| | Total | 31 50,0% | 31 50,0% | 62 100,0% |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

En el análisis pre test del proceso de evaluación, se observó que en el grupo experimental el 12,9 % de los evaluados logró un nivel alto, el 67,7 % nivel medio alto y finalmente el 19,4 % presentan un nivel medio bajo. Por otro lado, el grupo control los evaluados presentan un 16,1% en el nivel alto, un 74,2% en el nivel medio alto y finalmente un 9,7% en el nivel medio bajo (Ver tabla 5)

En el análisis post test del proceso de evaluación, se observó que en el grupo experimental el 45,2 % de los evaluados logró un nivel alto y el 54,8 % un nivel medio alto. Por otro lado, el grupo control presenta un 3,2% en el nivel alto, un 83,9% en el nivel medio alto, un 9,7% en el nivel medio bajo y finalmente un 3,2% en el nivel bajo (Ver tabla 5)

TABLA 5. Frecuencias del Proceso Evaluación - Pre y Post Test

| | | Grupo | | Total |
|-----------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Experimental | Control | |
| Evaluación Pre | Alto | 4 12,9% | 5 16,1% | 15 24,2% |
| | Medio Alto | 21 67,7% | 23 74,2% | 47 75,8% |
| | Medio Bajo | 6 19,4% | 3 9,7% | 62 100,0% |
| | Total | 31 100,0% | 31 100,0% | 62 100,0% |
| Evaluación post | Alto | 14 45,2% | 1 3,2% | 15 24,2% |
| | Medio Alto | 17 54,8% | 26 83,9% | 43 69,4% |
| | Medio Bajo | 0 0,0% | 3 9,7% | 3 4,8% |
| | Bajo | 0 0,0% | 1 3,2% | 1 1,6% |
| | Total | 31 100,0% | 31 100,0% | 62 100,0% |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

En el análisis pre test del total, se observó que en el grupo experimental el 19,4 % de los evaluados logró un nivel alto, el 67,7 % nivel medio alto y finalmente el 12,9 % presentan un nivel medio bajo. Por otro lado, el grupo control los evaluados presentan un 12,9% en el nivel alto, un 80,6% en el nivel medio alto y finalmente un 6,5% en el nivel medio bajo (Ver tabla 6)

En el análisis post test del total, se observó que en el grupo experimental el 41,9 % de los evaluados logró un nivel alto y el 58,1 % un nivel medio alto. Por otro lado, el grupo control presenta un 12,9% en el nivel alto y un 87,1% en el nivel medio alto. (Ver tabla 6)

TABLA 6. Frecuencias del Total - Pres y Post Test

| | | Grupo | | Total |
|------------|------------|--------------|-------------|--------------|
| | | Experimental | Control | |
| Total Pre | Alto | 6 19,4% | 4 12,9% | 10 16,1% |
| | Medio Alto | 21 67,7% | 25 80,6% | 46 74,2% |
| | Medio bajo | 4 12,9% | 2 6,5% | 6 9,7% |
| | Total | 31 50,0% | 31 50,0% | 62 100,0% |
| Total Post | Alto | 13 41,9% | 4 12,9% | 10 16,1% |
| | Medio Alto | 18 58,1% | 27 87,1% | 46 74,2% |
| | Total | 31 50,0% | 31 50,0% | 62 100,0% |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

En la tabla 7 se halló que en el pre test entre el grupo experimental y control no se encontró un nivel de significancia que fue de 0,637 según la U de Mann Whitney, sin embargo en el post-test del grupo experimental y control se observa un nivel estadísticamente significativo de 0,034 según U de Mann Whitney. (Ver tabla 7)

Tabla 7. Análisis Total con U de Mann Whitney

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------|--------------|----|----------------|----------------|
| Puntaje total Pre | Experimental | 31 | 30,42 | 943,00 |
| | Control | 31 | 32,58 | 1010,00 |
| | Total | 62 | | |
| Puntaje Total Post | Experimental | 31 | 36,34 | 1126,50 |
| | Control | 31 | 26,66 | 826,50 |
| | Total | 62 | | |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS 20

Estadísticos de contraste

| | Puntaje total Pre | Puntaje Total Post |
|---------------------------|-------------------|--------------------|
| U de Mann-Whitney | 447,000 | 330,500 |
| W de Wilcoxon | 943,000 | 826,500 |
| Z | -,472 | -2,114 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,637 | ,034 |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS 20

Como se observa en la tabla 8 se halló que en el pre-test del proceso de planificación, entre el grupo experimental y control obtuvo un puntaje de 0,703 siendo estadísticamente no significativo, así mismo, en el post-test del grupo experimental y control se observa un nivel estadísticamente no significativo de 0,283, según U de Mann Whitney. (Ver tabla 8)

Tabla 8. Análisis Proceso de Planificación con U de Mann Whitney

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------|--------------|----|----------------|----------------|
| Planificación Total Pre | Experimental | 31 | 32,37 | 1003,50 |
| | Control | 31 | 30,63 | 949,50 |
| | Total | 62 | | |
| Planificación total Post | Experimental | 31 | 33,95 | 1052,50 |
| | Control | 31 | 29,05 | 900,50 |
| | Total | 62 | | |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS 20

Estadísticos de contraste

| | Planificación Total Pre | Planificación total Post |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------|
| U de Mann-Whitney | 453,500 | 404,500 |
| W de Wilcoxon | 949,500 | 900,500 |
| Z | -,381 | -1,073 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,703 | ,283 |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS 20

Como se observa en la tabla 9 se halló que en el pre-test del proceso de supervisión, entre el grupo experimental y control obtuvo un puntaje de 0,051 siendo estadísticamente significativo, así mismo, en el post-test del grupo experimental y control se observa un nivel estadísticamente significativo de 0,046, según U de Mann Whitney. (Ver tabla 9)

Tabla 9. Análisis Proceso de Supervisión con U de Mann Whitney

| | Sección | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------------------|--------------|----|----------------|----------------|
| Supervisión Total Pre | Experimental | 31 | 27,05 | 838,50 |
| | Control | 31 | 35,95 | 1114,50 |
| | Total | 62 | | |
| Supervisión Total Post | Experimental | 31 | 36,03 | 1117,00 |
| | Control | 31 | 26,97 | 836,00 |
| | Total | 62 | | |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

| Estadísticos de contraste ^a | | |
|--|-----------------------|------------------------|
| | Supervisión Total Pre | Supervisión Total Post |
| U de Mann-Whitney | 342,500 | 340,000 |
| W de Wilcoxon | 838,500 | 836,000 |
| Z | -1,954 | -1,991 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,051 | ,046 |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

Como se observa en la tabla 10 se halló que en el pre-test del proceso de evaluación, entre el grupo experimental y control obtuvo un puntaje de 0,513 siendo estadísticamente no significativo, así mismo, en el post-test del grupo experimental y control se observa un nivel estadísticamente significativo de 0,016, según U de Mann Whitney. (Ver tabla 10)

Tabla 10. Análisis Proceso de Evaluación con U de Mann Whitney

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------------|--------------|----|----------------|----------------|
| Evaluación Total Pre | Experimental | 31 | 30,02 | 930,50 |
| | Control | 31 | 32,98 | 1022,50 |
| | Total | 62 | | |
| Evaluación Total Post | Experimental | 31 | 37,02 | 1147,50 |
| | Control | 31 | 25,98 | 805,50 |
| | Total | 62 | | |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

Estadísticos de contraste

| | Evaluación Total Pre | Evaluación Total Post |
|---------------------------|----------------------|-----------------------|
| U de Mann-Whitney | 434,500 | 309,500 |
| W de Wilcoxon | 930,500 | 805,500 |
| Z | -,655 | -2,420 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,513 | ,016 |

Fuente: Resultados obtenidos en SPSS20

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer los efectos de un programa de metacompreensión lectora en estudiantes del 2° de educación secundaria. Flavell y Brown señala que la metacompreensión lectora es un proceso mediante el cual el alumno adquiere un nivel de conciencia en función a sus técnicas o medios de aprendizaje, es decir, ser consciente de qué habilidades posee para regularlas y controlarlas, con la finalidad de comprender mejor lo que lee o para mejorar dichas habilidades, siguiendo los procesos de planificación, supervisión y evaluación.

Por lo mencionado, se pudo identificar que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control respectivamente, ya que bajo el análisis de la fórmula de Mann – Whitney la diferencia es menor al 0.05 de grado de significancia (0.034), lo cual indica que el programa aplicado genera efectos de cambio en la metacompreensión de los estudiantes.

De acuerdo a los procesos que estudian el constructo investigado: Planificación, Supervisión y Evaluación, se analizó los objetivos específicos, donde se pudo hallar diferencias significativas solo en supervisión y evaluación, pues en el primer proceso que tiene por objetivo establecer el efecto de un programa en el proceso de planificación de la metacompreensión de los estudiantes de un colegio estatal, no cuenta con el nivel de significancia esperado. Se puede indicar que la variabilidad de significancia en dicho proceso se deba probablemente a que los estudiantes poseen dificultades en anticiparse al contenido de la lectura, mucho menos a los posibles inconvenientes que puedan presentarse en la misma. Según

Long y Golding (1993) aclaran que la inferencia, es un proceso cognitivo primordial en los procesos de planificación, es mejor desarrollada por lectores hábiles, es decir estos son capaces de llenar vacíos conceptuales entre cláusulas, operaciones y párrafos a diferencia de los lectores no hábiles (McNamara, y otros, 2002). Esta habilidad no solo corresponde a los procesos lectores sino también a otras como las matemáticas, las cuales son desarrolladas a lo largo de la formación académica bajo distintas metodologías y estrategias de aprendizaje. Tomando en cuenta este punto se puede indicar que los estudiantes participantes de la investigación no han desarrollado adecuadamente ciertos procesos cognitivos para realizar inferencias de textos u otros.

Otro de los factores influyentes en el bajo nivel de significancia en Planificación se debe posiblemente a que los alumnos no han desarrollado en su totalidad la capacidad de asociar palabras, frases o preguntas realizadas en dicho proceso, con sus conocimientos previos, pues como menciona David Ausubel (2002) los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria, debido a las experiencias pasadas que ha vivido cada individuo en la interacción con su medio, así como de la información revisada u observada por algún medio de comunicación; lo cual facilita el hecho de anticiparse al contenido de una lectura para poder darle significado y por ende lograr el entendimiento o comprensión de lo leído. Así mismo se puede justificar el hecho que los alumnos no hayan logrado el nivel de conciencia deseado en cuanto a los conocimientos previos, ya que estos producen una retención más duradera de la información, facilitando la adquisición de nuevos conocimientos de forma significativa pues al asociar claramente previa información la estructura cognitiva facilitará la retención, significado y entendimiento de un nuevo contenido,

lo cual permitirá almacenar los datos en la memoria a largo plazo para una próxima asociación, por lo tanto, el inadecuado desarrollo de la habilidad de asociación de conocimientos previos, en los alumnos de la investigación, dificulta la asociación, retención y por ende la toma de conciencia de dicha habilidad en los estudiantes, obstaculizando el hecho de alcanzar un nivel significativo en el proceso de planificación. Se ratifica dicha información con lo mencionado por Wallon, Piaget y otros (1962, citado en Garcia, L. y Wallon, H. 1962), los cuales coinciden en que el aprender cualquier contenido escolar supone, desde la concepción constructivista, atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido, y que esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero. Es decir, necesitamos un conocimiento previo para anticiparnos y dar un significado a la próxima información.

Un elemento importante en dicha área viene a ser el tiempo de ejecución del programa de comprensión ya que es corto para generar cambios o mejoras en este proceso (planificación), tal y como se observa en la investigación de Peronard y Velásquez (2003) que aplicaron un programa donde evaluaron seis dominios: conocimiento de las características de la tarea y del texto y conocimiento de cuatro tipos de estrategias: de planificación, de evaluación, de lectura y retroalimentación. Los resultados muestran un aumento sostenido y estadísticamente significativo, de las estrategias de investigación entre los sujetos estudios a lo largo de los seis años de escolaridad, tiempo que duro dicha investigación. Sin embargo, este aumento manifiesta un ritmo diferente en cada uno de los seis campos, como en el campo de planificación que fue el de más lento desarrollo, pues tuvo que pasar seis años de investigación para encontrar una diferencia significativa. Correlacionando dicha

información con la investigación, podemos deducir que el tiempo de estudio influyó negativamente en los resultados del área de planificación, necesitando posiblemente más sesiones de trabajo que amplíen el tiempo de estudio. Cabe recalcar que el tiempo no influye en la validez del programa, pues la duración de los programas depende en gran medida del tema de estudio, como se observa en el programa de Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: Estudio Empírico Sobre el Efecto de la Aplicación de un Programa Metacognitivo, y el Dominio de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad, que estuvo organizado en 10 sesiones, agrupadas en 5 unidades didácticas, a razón de dos sesiones por unidad; logrando efectos positivos en la adquisición de estrategias metacognitivas. De igual forma en el programa de Fonojuegos, que está constituido por un total de 34 sesiones con una duración de 20 a 40 minutos, la duración fue de 3 meses y lograron un incremento en la conciencia fonológica de los niños; pero este tiempo varía de acuerdo a la complejidad de la sesión (Vásquez, 2014). Por lo tanto el tiempo dependerá en gran medida del tema de estudio, algunos pueden abarcar años, otros 3 meses o 1 mes.

Por otro lado; en el segundo objetivo específico que es conocer el efecto de un programa en el proceso de supervisión de la metacompreensión de los estudiantes, si se encontró mayor grado de significancia, debido al efecto positivo que generó la estructura de las sesiones del programa enfocadas al desarrollo de la conciencia lectora en los alumnos, en primera instancia despertando el interés por la lectura a través del uso de imágenes, pues las imágenes en la actualidad ocupan un lugar importante en la vida y los intereses de los jóvenes y es uno de los medios más

apropiados para ponerlos en contacto con el saber (Istvan Schritter, 2005), debido a que están presentes, por ejemplo, en afiches, en logos de una galleta favorita, en la portada de un videojuego, en la televisión, etc., logrando cautivar a los alumnos y permitiéndoles predisponer su interés en dichas imágenes, es por ello que se utilizó las imágenes en las lecturas o inclusive se varió los textos por afiches en la investigación, pues cautivó la atención del lector en función de las lecturas y también en función del conocimiento acerca de los procesos involucrados, las demandas impuestas por los diferentes objetivos de la lectura y los diversos tipos de materiales, lo cual da inicio a la actividad metacognitiva en toda lectura, que es el objetivo del proceso de supervisión (Babbs y Moe, 1996, citado en Paggioli en 1997). Es decir, evitando los textos simples y centrándonos en una lectura concreta, no en las lecturas comunes de los libros que los alumnos están acostumbrados a desarrollar (Puente, Jiménez. y Alvarado, 2009)

Así mismo, otras estrategias que influyeron significativamente en el desarrollo de la conciencia en el proceso de supervisión fueron el auto-cuestionamiento al hecho de por qué está realizando la lectura, clarificación en cuanto al por qué no está comprendiendo lo que lee, predicciones de un posible final de la lectura que puede ser o no cierto y la auto-revisión que consiste en ser consciente de la estructura de la lectura y si lo ha beneficiado o no en algo. Esto se evidencia en la investigación de Palincsar y Brown, quienes desarrollaron un programa de intervención con el objetivo de enseñar a sujetos con dificultades de comprensión a emplear de forma independiente y en diferentes contextos cuatro estrategias: auto-revisión, auto-cuestionamiento, clarificación y hacer predicciones sobre el contenido siguiente. De

acuerdo con los autores estas estrategias sirven para fomentar la comprensión y para supervisarla al mismo tiempo. De igual forma, Mateos (1989) diseñó un programa dirigido al entrenamiento de sujetos del ciclo medio de EGB en el empleo de estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Se trata de un programa en el que se enseña a identificar la raíz de los fallos de comprensión que tienen lugar durante la lectura y a seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas. Su evaluación muestra que al parecer el entrenamiento con información sobre las estrategias de comprensión conjuntamente con el entrenamiento directo en estrategias de supervisión de la comprensión conduce a una mejora de la comprensión final de los sujetos. Es decir, que el haber empleado dichas estrategias originó un nivel significativo en los alumnos en cuanto al proceso de supervisión.

Como último objetivo específico se buscó conocer el efecto del programa en el proceso de evaluación de la metacompreensión se encontró un nivel significativo, debido a las estrategias planteadas para lograr que los alumnos sean más conscientes y logren controlar y autorregular su proceso de aprendizaje, esto se observó al evaluar tanto el producto como el proceso, pues si el alumno a empleado adecuadamente sus estrategias y, más importante, ha sido consiente de ellas para regularlas y corregirlas, ha logrado mayor consciencia del proceso de evaluación y puede plasmar todo lo aprendido en identificar su interés por lo leído, además de evaluar si lo aprendido le sirvió, si fue difícil lo desarrollado y también si ha comprendido o que influyó en dicho proceso para no lograr el objetivo; por lo tanto, desarrollar el proceso de evaluación en la investigación a través de las anteriores consignas, logró el resultado

significativo requerido, tal y como lo menciona Babbs y Moe (1996) al afirmar que la secuencia finaliza con la utilización, por parte del aprendiz, de actividades y estrategias específicas para regularla y controlarla. Así mismo, otro factor que nos permite comprobar la eficacia del proceso de evaluación es el desarrollo de esquemas, mapas conceptuales, parafraseo, a pesar que es parte netamente de comprensión lectora, permitió evidenciar la conciencia de las estrategias que les permitió aplicarlas adecuadamente y logrará así una comprensión de lo leído.

Así mismo, podría incluirse en este análisis el bajo interés y dedicación a la lectura de los alumnos, pues esto puede predisponer, la capacidad del alumno y el empeño necesitados para trabajar las consignas del área; que por dicho motivo las pueden desarrollar al azar, con la primera idea que les viene a la mente o simplemente no desear desarrollarlas. Sin embargo no se profundiza completamente en dichos aspectos debido a que el interés hacia una actividad puede estar influenciado por distintos factores, como docentes, familia, el curso anterior a la aplicación del programa, etc., aspectos difíciles de controlar. De igual forma, el hábito de la lectura es otro factor que los alumnos han debido ir desarrollando a lo largo de su vida escolar y familiar, que se convierte en una variable extraña.

Cabe mencionar otras variables extrañas que influenciaron en la investigación como: la fatiga escolar, por ser fin de año educativo el periodo de aplicación del programa, se creó cierta influencia negativa en algunos resultados, pues los alumnos han podido presentar cansancio, preocupación y presión por sus notas de fin de cursos; de igual forma, el tipo de enseñanza de los maestros es otra variable extraña que cierto puede ser o no la adecuada, debido a que hay ciertas estrategias como la inferencia que de cierta forma los docentes deben ir desarrollando en sus alumnos

para una óptima comprensión, pues como bien sabemos el nivel literal es el más fácil de comprender y hablar de inferencia es hablar de un nivel de comprensión más elevado. De igual forma, otra variable que pudo estar involucrada fue el hecho de que antes de la hora de tutoría (hora donde se aplicó el programa) los alumnos tenían otro curso que quizá inclinó los resultados de la investigación a un adecuado o no aprovechamiento, buen estado de ánimo para trabajar o por el contrario, generó tensión en los alumnos impidiendo la concentración adecuada.

Por otro lado, es importante mencionar la situación del grupo control, pues posiblemente el hecho de la disminución de sus niveles y puntajes, obtenidos al realizar la comparación del el pre y post test, se encuentre ligado a las variables extrañas mencionadas y detalladas anteriormente, pues dicho grupo se encontró bajo las mismas circunstancias que el grupo experimental en las evaluaciones, es decir, en la misma época el año escolar (finalizando), bajo la misma fatiga y presión de cursos/docentes.

CAPITULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- Existe diferencias significativas en los resultados del grupo control y experimental luego de la aplicación del programa de metacompreñión lectora, demostrando la eficacia del mismo en estudiantes del 2do grado de educación secundaria.
- En el área de planificación no existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control.
- Existe diferencia significativa entre el grupo experimental y control en el área de supervisión.
- En el área de evaluación existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y control.

5.2. Recomendaciones

Luego de haber culminado con la aplicación del programa y el desarrollo de la tesis nos permitimos dar las siguientes recomendaciones.

- Luego de ver la eficacia del programa en general pero no en el nivel de planificación, se sugiere realizar más programas sobre metacompreñión lectora pero con mayor énfasis en dicha área y, mayor número de sesiones, pues para poder generar cambios significativos en esta área se necesita más tiempo de estudio y práctica.
- De acuerdo a la selección de la muestra podemos recomendar que esta sea más controlada, pues nos permitirá tener más control de las variables extrañas.

- A los docentes, la enseñanza del manejo de conocimientos previos en los estudiantes, ya que esto ayudará a que puedan realizar inferencias, y lograr anticiparse a un texto nuevo, desarrollando así su proceso de planificación.
- Iniciar la aplicación del programa a inicios o mediados del año escolar, donde los alumnos se sienten relajados y tranquilos al ingresar casi recién de sus vacaciones.

REFERENCIAS

- Adams, J. y Collins, A. (1985). En *A schema-theoretic view of reading*. (Technical Report No. 32). Cambridge, Massachusetts.
- Alarcón, M. y Alberto (2013). *Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.umng.edu.co/web/revistas/revista-de-educacion-y-desarrollo-social>
- Alcalá, G (2012). *Aplicación de un programa de habilidades Metacognitivas para mejorar la Comprensión Lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. (Tesis de maestría). Recuperada de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1
- Allueva, P. (2002). *Conceptos Básicos sobre Metacognición*. En Desarrollo de Habilidades Metacognitivas: Programa de Intervención. Pag.59-85. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf
- Armbruster, Bonnie B.; And Others (1982) *The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective*. Reading Education. Institute of Education Sciences – ERIC. Report No. 40. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED228617>

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. (Trad. G. Sánchez). Editorial Paidós Ibérica S.A. Barcelona. (Reimpreso del libro *The Acquisition and Retention of Knowledge*, en 2000, por Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Holanda.). Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Ausubel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª edición). Editorial: Trillas. 624pp. – México.
- Bara, P. (2001). *Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: Estudio Empírico sobre el Efecto De La Aplicación de un Programa Metacognitivo, y el Dominio de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes De E.S.O, B.U.P y Universidad. Universidad Complutense de Madrid* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Barranco, J. (2008). *Metacognición, motivación y autoevaluación en el proceso lector*. Trabajo presentado en el XVIII Congreso Internacional de la ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua, Alicante. Resumen recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm
- Barrios, L (2011). *Motivación Escolar y Rendimiento Académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de Ventanilla*. (Tesis de maestría) Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1094/1/2011_Barrios_Motiva

ci% C3% B3n% 20escolar% 20y% 20rendimiento% 20acad% C3% A9mico% 20en% 20a
lumnos% 20del% 20cuarto% 20a% C3% B1o% 20de% 20secundaria% 20de% 20una% 2
0instituci% C3% B3n% 20educativa% 20estatal% 20de% 20Ven.pdf

Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, D. (1996) *Handbook of Reading Research*.

Vol. II. Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=46cyc9Qnx9wC&pg=PA353&dq=metacognitive+skills+and+reading&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjo3ev8u47TAhUK5iYKHSTuAPAQ6AEIJjAC#v=onepage&q&f=false>

Bartlett, F.C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology.

British Journal of Educational Psychology, 3(2), 187-192.

http://nwpsych.rutgers.edu/~jose/courses/578_mem_learn/2012/readings/Bartlett_1932.pdf

Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/50545470/Buron-Ensenar-a-aprender-Introduccion-a-la-metacognicion>

Cerchiaro E., Paba C. y Sánchez L. (junio, 2011) Metacognición y Comprensión Lectora:

Una Relación Posible e Intencional. *Revisión de Tema*, 8(1). Recuperado de

<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/258>

Chirinos, N. (2013). *Estrategias Metacognitivas en el Proceso de Investigación Científica*.

(Tesis Doctoral). Recuperado de

<file:///C:/Users/Psicologo% C3% ADa/Downloads/2014000000861.pdf>

- Crespo N, Ascorra, P. (2003). El desarrollo de la capacidad autoreflexiva: posibles vínculos entre el clima social de aula y la metacompreñión lectora. *Psicología Educacional*, 12(2). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/353>
- Crespo, N. (2004). La Metacognición: las Diferentes Vertientes de una Teoría. *Lingüística*, 33(48). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008
- Collins, C. J., y Smith, K. G. (2006). *Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms* [Electronic version]. Recuperado de http://works.bepress.com/christopher_collins/30/
- Damancén, L. (2012). *Metacompreñión lectora y resolución de problemas de física en alumnos del quinto grado de secundaria del callao* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1143>
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. (Informe S/N). Recuperado de UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid. España: Santillana/UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Flores, G y Gutiérrez, I. (1990) *Diccionario de Ciencia de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Flórez R, Torrado MC, Arévalo I, Mesa C, Mondragón S, Pérez C. (2010). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de

- competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*. 18(2005). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01.pdf>
- Flavell, J. (1992). Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro. *Psicología del desarrollo*, 28(6). Recuperado de file:///C:/Users/Psicolog%C3%ADa/Downloads/FLAVELL_desarrollo_cognitivo.pdf
- Gagné, R. (1976). Las condiciones del aprendizaje. *Número especial de la Revista de Tecnología Educativa*, v.5, n.1. Consultado el 15 diciembre 2016 en <http://clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/Robert-Gag%C3%B1e/6497.html>
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational psychologist*, 24(2), 143-158. Consultado el 16 de diciembre 2016 en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2402_2
- Gonzales, M (1992) *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de educación primaria*. (Tesis Doctoral). Recuperado de Universidad Complutense de Madrid <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4003601.pdf>
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C. & Álvarez, L. (2002). Inducción parental a la autorregulación, auto concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 247-287. Consultado el 29 de Noviembre del 2016 en <http://www.psicothema.com/pdf/807.pdf>

- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Gallego-portuguesa de psicología y educación*, 8(7). Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/?sequence=1>
- Gordon, J. R. (1997). *Comportamiento organizacional*. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&B1=Buscar&formato=1&cantidad=50&expresion=Gordon,%20Judith>
- Gutierrez, M (1992). Ansiedad, Estrés y Lectura: Eficiencia versus Eficacia. *Aprendizaje cognitivo*, 5(1), 77-93. Recuperado de <file:///C:/Users/Kiarita.Kiarita-PC/Downloads/Dialnet-EstresAnsiedadYLectura-122603.pdf>
- Heit, I (2011). *Estrategias Metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*, (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-compresion-lectora-heit.pdf> [Fecha de consulta 20 de noviembre del 2016]
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. [Versión electrónica]. 5ta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana. ISBN: 978-607-15-0291-9.
- Iriarte, A. y Sierra, I (2011). *Estrategias Cognitivas en la resolución de problemas matemáticos*, (Tesis de Maestría). Recuperado de Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano-SUES Caribe en

https://issuu.com/librosisabel/docs/estrategias_metacognitivas_en_la_resoluci_n_de_pro

León, J. A. (2004). Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método. Madrid: Biblioteca Nueva. (310 pp.) (ISBN: 950-701-334-2)

Ladino Y, Tovar J. (2005) Evaluación de las estrategias metacognitivas, para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las Ciencias*. Extraído el 20 de enero de 2017 desde http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/Simposios/12_Los_textos2/Ladino_183.pdf 56.

Long, D. y Golding, J. (1993). Superordinate goal inferences: ¿Are they automatically generated during comprehension? *Discourse Processes*, 16 (1-2), 55-74.

Recuperado en

https://www.researchgate.net/publication/254301956_Superordinate_Goal_Inferences_Are_They_Automatically_Generated_during_Comprehension. DOI: 10.1080 / 01638539309544829

Marins, P. (2010). *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños*. *Porta Linguarum*. 141-160.

Recuperado en

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires-Argentina: Aique.

- Mateos M. (1989) Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Aprendizaje*, 56, 61-76. Recuperado en <file:///C:/Users/Kiarita.Kiarita-PC/Downloads/Dialnet-UnProgramaDeInstruccionEnEstrategiasDeSupervisionD-48382.pdf>
- McNamara, D. S. y O'Reilly, T. (2002). Aprendizaje: La adquisición de conocimientos, la representación y organización. *La Enciclopedia de la Educación*. Recuperado de <http://129.219.222.66:8080/SoletlabWeb/pdf/2002Learning.pdf>
- Ministerio de Educación - MINEDU. (2015). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Recuperado de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes en <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015/>
- Ministerio de Educación - MINEDU. (2014). *Módulo de Comprensión Lectora 2, Manual para el docente*. Depósito legal de la Biblioteca Nacional del Perú. Lima- Perú. Editorial: Navarrete S.A.
- Mokhtari y Reichard (2002) Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. DOI: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Ochoa S, Aragón L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologic*. 4 (2): 179-196. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Ochoa, S, y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologic*. 6 (3): 493-506.

Recuperado en

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/135/116>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender.

Estudios Pedagógicos, 34(1), 187-197. Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

07052008000100011

Palincsar y Brown (1984). Enseñanza recíproca de comprensión Actividades de monitoreo y comprensión. *Cognición e Instrucción*, 1 (2) 117-175. Recuperado de

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/%CE%91%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Reciprocal%20teaching.pdf>

Fly, B y Lorna, J. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and

Instruction. *In Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* [Versión digital].

Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=cMvwdraULp0C&lpg=PA15&ots=aFF1hLTb0h&dq=How%20Metacognition%20Can%20Promote%20Academic%20Learning%20and%20Instruction&lr&pg=PP1#v=onepage&q=How%20Metacognition%20Can%20Promote%20Academic%20Learning%20and%20Instruction&f=false>

Pedhazur, J. y Schmelkin, P. (1991) *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*. [Versión digital].

https://books.google.co.in/books?id=61a2V4zv9JsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Peronard M. y Velásquez M. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo.

Revista signos, 36(54), 89-101. Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

09342003005300006

Santillana (2009) Lecturas de evaluación de Comprensión lectora del Programme for International Student Assessment - PISA. Perú: Santillana.

Poggioli L. (1997) Serie *enseñando a aprender. Estrategias Metacognitivas*. Recuperado el

2001. (Vol. 14) de

https://www.researchgate.net/profile/Lisette_Poggioli/publication/266231891_ENS

ENANDO_A_APRENDER/links/561d67af08aeca1acb3c42.pdf

Prieto, D. y Sternber, R. (1991). Teoría triárquica de la inteligencia: Un modelo que ayuda

a entender la naturaleza del retraso mental. *Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado. Vol. 11, 77-93. Recuperado de

<file:///C:/Users/Psicologo%20C3%ADa/Downloads/Dialnet->

[LaTeoriaTriarquicaDeLaInteligencia-117765%20\(2\).pdf](LaTeoriaTriarquicaDeLaInteligencia-117765%20(2).pdf)

Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado, J. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA)*.

Instituto de Orientación Psicológica EOS. Madrid – España.

Quaas, C., Ascorra, P. y Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas lectoras y

constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Psicoperspectivas*, 4, 77-90.

Recuperado de <https://www.psiucv.cl/wp->

<content/uploads/2012/11/ESTRATEGIAS-METACOMPREENSIVAS.pdf>

- Ramos M. (2012). *Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral). Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5669/RodriguezFuentes_Gustavo.TE SIS_GRF_210109.pdf;jsessionid=84F3338CFCD4E90A4A77711170E49A90?sequence=1
- Rodríguez, E. y Padres, A. (1990). Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. *Qurrículum*, N°. 5. Recuperado de http://idd01zg6.eresmas.net/apantoja/recursos/orientaci/orie_refo.pdf
- Rosario, P., Mourao, R. y González-Pienda, J. A. (2006). Escuela familia ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del psicólogo*, 27(3), 171-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827306.pdf>
- Cornejo, C. (2002). Piaget, Vigostky y Maturana. Constructivismo a tres voces. *Psykhe*, 11(1). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/454/433>
- Sacristán G, y Gómez, S. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza* [Versión digital]. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/17GIMENO_SACRISTAN_Cap_3_Jose_PEREZ_GOMEZ_Angel_.pdf
- Sánchez, C y Maldonado, M (2008). *Comprensión de lectura Metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo*

exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio gimnasio los robles de Bogotá. (Tesis de grado). Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1231/1020714159.pdf;sequence=1>

Schritter, Istvan (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niño* [Versión electrónica]. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=vtMVCyTDqTMC&printsec=frontcover&dq=la+otra+lectura&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjmt8_UqpDTAhXDZCYKHeJaBoMQ6AEIGjAA#v=onepage&q&f=false

Stella G. (1997). Los Esquemas Como Facilitadores de la Comprensión y Aprendizaje de Textos. *Lenguaje*, No. 25. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>

Coleangelo y Davis, G. (1997), *Handbook of Gifted Education*. Institute of Education *Sciences*. 43-53. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED475670>

Solé I. (1996). Estrategias de lectura. Sexta edición. [Versión digital]. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Solé I. (1987). La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la lectura. *Dialnet*, 39(40), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Redalyc*, 6, 197-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110010>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las Estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidactica*, 6, 53-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Vargas, A y Burbano, D (2014). Desarrollo de Habilidades Metacognitivas con el Aprendizaje de la genética molecular a través de una didáctica no parametral en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Diego Luis Córdoba del Municipio de Linares departamento de Nariño. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1917/1/TESIS%2029%20DE%20AGOSTO.pdf>
- Vásquez L. (2012). Metacompreension lectora y el nivel de rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. (Tesis de Maestría). Pág. 25-33. Cajamarca – Perú.
- Vásquez, R. (2014). Efectos del Programa “Aprendo Jugando” Para la Mejora de la Comprensión Lectora de Textos Narrativos en Niños de Segundo Grado de Primaria del Colegio Lord Byron. (Tesis de maestría). Recuperado de file:///C:/Users/Psicolog%C3%ADa/Downloads/VASQUEZ_BALDEON_ROXANA_COMPRENSION_NARRATIVOS.pdf

- Vega M, Carreiras M, Gutiérrez-Calvo M y Alonso Quecuty M. (2001). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza
- Velandia, J (2010). *Metacognición y comprensión lectora: La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Universidad de la Salle Facultad de Educación maestría en docencia Bogotá. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m%20p;jsessionid=E675175AD78CBA34AEB8FD03644542B7?sequence=1>
- Garcia, L. y Wallon, H. (1962). Jalones argentinos de un itinerario transnacional. *University Psychologia*, 13(5), 1835-1845. Recuperado de <file:///C:/Users/Psicolog%C3%ADa/Downloads/6842-45362-1-PB.pdf>
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. *Metacognition, cognition, and human performance*, 1, 1-31.
- Wong, F. y Matalinares (2011). Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *IIPSI*, 14(1), 235-260. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a14.pdf

LISTA DE ABREVIATURA

| | |
|--------|--|
| UNESCO | : Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la cultura |
| MINEDU | : Ministerio de Educación. |
| ESCOLA | : Escala de Conciencia Lectora |
| I.E | : Institución educativa |
| PISA | : Programme for International Student Assessment |
| E.S.O | : Educación Secundaria Obligatoria. |
| B.U.P | : Bachillerato Unificado Polivalente. |

ANEXOS

ANEXO A

VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE METACOMPRENSIÓN LECTORA

(CRITERIO DE JUECES)

EVALUACIÓN POR JUECES

Estructura de la metacomprensión lectora- Teoría de Flavell y Brown citado en el test de ESCOLA – 56.

| META COMPRENSIÓN LECTORA | | |
|---|--|--|
| <p>Conocimiento</p> <p>Viene a ser la conciencia que poseen los lectores de sus recursos y la compatibilidad entre las demandas de la tarea y los recursos disponibles</p> | <p>Declarativo: viene a ser lo que sabemos “acerca de nosotros mismo”, como lectores,</p> | |
| | <p>Procedimental: se refiere a lo que sabemos sobre “cómo se hace determinadas tareas”</p> | |
| | <p>Condicional: hace referencia al conocimiento del cuándo y porque aplicar diferentes acciones cognitivas.</p> | |
| <p>Regulación</p> <p>Se refiere a las actividades que nos ayudan a controlar nuestros procesos de pensamiento y lectura.</p> | <p>Planificación</p> <p>Es un proceso que normalmente se lleva a cabo previo al inicio formal de la actividad de leer. Normalmente implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la lectura.</p> | <p>Persona</p> <p>Permite valorar lo que conocemos o no, el grado de certeza o limitaciones del conocimiento antes de iniciar la lectura.</p> |
| | | <p>Tarea</p> <p>Determinar o seleccionar procedimientos, así como la información que se puede manejar antes de la lectura.</p> |
| | | <p>Texto</p> <p>La información o los objetivos que se pueden anticipar de la lectura en función a determinadas pistas.</p> |
| | <p>Supervisión</p> <p>Implica ajustar las estrategias en</p> | <p>Persona</p> <p>Permite valorar lo que conocemos o no, el grado de certeza o limitaciones del conocimiento durante la lectura.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, activar los conocimientos previos</p> <p>La supervisión se manifiesta durante la lectura.</p> | <p>Tarea</p> <p>Determinar o seleccionar procedimientos, así como la información que se puede manejar durante la lectura.</p> |
| | <p>Evaluación</p> <p>Se realiza al finalizar la lectura, tanto el producto como el proceso. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas. Este proceso permite conocer el nivel del logro.</p> | <p>Texto</p> <p>La información o los objetivos que se pueden evidenciar o deducir de la lectura en función a lo que se va leyendo.</p> |
| | | <p>Persona</p> <p>Permite valorar lo que conocemos o no, el grado de certeza o limitaciones del conocimiento que hemos empleado o que necesitamos emplear al culminar la lectura. Inclusive corregir los errores para una segunda actividad.</p> |
| | | <p>Tarea</p> <p>Determinar o seleccionar procedimientos, estrategias, así como la información que se puede interpretar en función a lo leído.</p> |
| | | <p>Texto</p> <p>La información o los ejercicios que se van a desarrollar en función a los leído.</p> |

FICHA DE VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE METACOMPRENSIÓN

SESION 1

APELLIDOS Y NOMBRES JURADO: _____

GRADO: _____

ESPECIALIDAD: _____

TIEMPO DE ESPECIALIDAD: _____

Marque con aspa dentro del recuadro que crea conveniente, según el contenido observado en la sesión 1.

| Criterios | Muy Adecuado | Adecuado | Medianamente Adecuado | Inadecuado | OBSERVACIONES |
|---|-----------------|----------|--------------------------|------------|---------------|
| La Sesión se ajusta a los objetivos del programa planteado | | | | | |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructuradas | | | | | |
| Las actividades de las sesión se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | | | | | |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | | | | | |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | | | | | |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuada. | | | | | |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | | | | | |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | | | | | |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | | | | | |

Recomendaciones Generales:

Se agradece su colaboración.

NOTA:

- Se utilizó el mismo formato para la evaluación de cada sesión del programa (10 sesiones)

CUADRO DE RESULTADOS DE VALIDACIÓN

Puntuaciones: Muy adecuado 4, Adecuado 3, Medianamente adecuado 2 e Inadecuado 1.

SESIÓN 1

| <i>Criterios</i> | <i>Resultado</i> |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 3 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 3 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 3 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 4 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 3 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 32 |

SESIÓN 2

| <i>Criterios</i> | <i>Resultado</i> |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 3 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 3 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 4 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 4 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 34 |

SESIÓN 3

| Criterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 3 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 4 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 2 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 33 |

SESIÓN 4

| Criterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 3 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 3 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 4 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 34 |

SESIÓN 5

| <i>Crterios</i> | <i>Resultado</i> |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 2 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 2 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 3 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 31 |

SESIÓN 6

| Crterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 2 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 3 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 3 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 32 |

SESIÓN 7

| Criterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 2 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 2 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 4 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 32 |

SESIÓN 8

| Criterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 3 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 2 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 3 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 3 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 3 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 30 |

SESIÓN 9

| Criterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 3 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 3 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 2 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 4 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 3 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 4 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 31 |

SESIÓN 10

| Criterios | Resultado |
|---|------------------|
| La sesión se ajusta de forma adecuada a los objetivos del programa planteado. | 4 |
| Las fases de la sesión se encuentran coherentemente estructurales | 4 |
| Las actividades de las sesiones se presentan de forma lógica y ordenada para su aplicación acorde con el objetivo planteado en la misma | 4 |
| Las estrategias planteadas en la sesión se ajustan a las fases y actividades. | 4 |
| La duración de la sesión es la adecuada para alcanzar el objetivo planteado | 2 |
| El material propuesto para trabajar la sesión es adecuado. | 3 |
| Los indicadores de logro son los adecuados de acuerdo a las fases de la sesión | 4 |
| La denominación de la sesión tiene relación con el objetivo de la misma. | 3 |
| La sesión se ajusta al modelo teórico principal del programa | 4 |
| TOTAL | 32 |

OBSERVACIONES GENERALES

Un 95 % de los jueces concuerdan en que es muy adecuada la estructura de las sesiones del programa, presenta un orden lógico y se ajusta a la teoría planteada, además se ajusta a los objetivos que se desea lograr con la aplicación de las sesiones. Así mismo, opinan que los indicadores de logro se deben revisar y reajustar en función a las fases de la sesión. Finalmente el 30 % de los jueces asegura que la duración de la sesión que se planteó de 30 minutos no permitirá lograr el objetivo propuesto, por lo que se sugiere aumentar el tiempo a 50 o quizá a 45 minutos.

Así mismo, se planteó nuevas sugerencias como la estructura de desarrollo de las sesiones, sea por el método de reforzamiento, por repetición, también se sugiere mantener las 10 sesiones e incluso aumentar dichas sesiones en un futuro estudio de continuidad, pero que igual son válidas para la aplicación. Por último, se planteó que dentro de lo posible, pero no como algo determinante, aplicar un piloto, mínimo dos sesiones y hasta 5 sesiones.

ANEXO B

**DESCRIPCIÓN Y SESIONES DEL PROGRAMA DE METACOMPRENSIÓN
LECTORA**

PROGRAMA DE METACOMPRESIÓN LECTORA

I. Datos Generales:

- Dominación : **“LEER MEJOR PARA COMPRENDER”**
- Beneficiarios : Alumnos con bajo nivel de comprensión y metacompreensión lectora.
de la I.E.E. “San Ramón” – Anexo la Recoleta
- Número de Sesiones : 10
- Duración : 60 Minutos
- Responsables : Bachilleres en Psicología
 - Mejía Alvares, Merly J.
 - Vásquez Olivares, Kiara M.

II. FUNDAMENTACIÓN:

Metacompreensión lectora, es un proceso conformado por el monitoreo y regulación, ya que hacen referencia al conocimiento acerca de la lectura y los mecanismos de control que se despliegan durante la comprensión lectora (Mokhtari y Reichard, 2002); los cuales contribuyen a la construcción del significado del texto (Backer, 1985; Hacker, 1998); es decir, busca despertar la capacidad para conocer los propios mecanismos de asimilación y control que se presentan en el proceso de aprendizaje lector, entonces se entendería como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta, mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada (Mayor, Suengas y González, 1995).

Por eso resulta primordial, la enseñanza de habilidades para la metacompreensión lectora. Con el fin de lograr lectores estratégicos o metacompreensivos, que adquieran madurez y motivación, para realizar la lectura comprensiva con sus pares y de manera individual, dentro y fuera del contexto escolar.

Finalmente, en función de los niveles bajos obtenidos en las estudiantes, en cuanto a metacomprensión se cree conveniente desarrollar un programa, para potenciar sus habilidades de metacomprensión que constituye un factor psico-educacional importante en el desarrollo del aprendizaje.

III. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Incrementar las habilidades de metacomprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Mejorar la conciencia de las estrategias de lectura y su empleabilidad.
- ✓ Fomentar en las alumnas el control de su proceso lector.

IV. BASE TEORICA DEL PROGRAMA

La metacomprensión lectora consiste en el reconocimiento de su proceso lector y desarrolla aquellas habilidades que le permiten controlar y regular dicho proceso de manera consciente y deliberada (, p. 14). Flavell y Brown (1987, citado en Puente, Jiménez y Alvarado, 2009) identifican dos importantes componentes metacognitivos el conocimiento y la regulación sobre la cognición, que correlacionan entre si y actúan de forma compensatoria.

El conocimiento metacognitivo de la lectura viene a ser la conciencia que poseen los lectores de sus recursos y la compatibilidad entre las demandas de la tarea y los recursos disponibles. El conocimiento de la lectura implica, conocer cuánto sabemos de un tema, de que información disponemos, que información desconocemos, cuales estrategias deberíamos utilizar y que demandas son exigibles. El conocimiento acerca de

la cognición y que de igual forma interviene en la lectura presupone tres clases de conocimiento declarativo, procedimental y condicional.

- Conocimiento declarativo y factual viene a ser lo que sabemos “acerca de nosotros mismo”, como lectores, y de los factores que influyen en el comportamiento lector.
- Conocimiento procedimental se refiere a lo que sabemos sobre “cómo se hace determinadas tareas” y a la secuencia de acciones requeridas para las ejecuciones motoras.
- Conocimiento condicional hace referencia al conocimiento del “por qué” y el “cuándo” de los aspectos de la cognición; es decir, cuando y porque aplicar diferentes acciones cognitivas. En dicho conocimiento es importante distinguir entre las demandas de procesamiento de información requeridas ante diferentes situaciones de lectura.

La regulación de la cognición se refiere a las actividades que nos ayudan a controlar nuestros procesos de pensamiento y lectura. Estas actividades auto-reguladas pueden agruparse en torno a los siguientes procesos: planificación, supervisión y evaluación.

- Planificar significa coordinar las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo y controlar los procesos realizados. Normalmente implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la lectura. Cuando un lector planifica la actividad debe tener en cuenta los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión. La planificación es un proceso que normalmente se lleva a cabo previo al inicio formal de la actividad de leer.

- Supervisar la lectura implica ajustar las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, activar los conocimientos previos, relacionar las ideas del texto para encontrar la organización, detectar los fallos de lectura, tomar las decisiones estratégicas para resolver el problema y hacerse preguntas relevantes durante la lectura, la supervisión se manifiesta durante la lectura.
- Evaluar al finalizar la lectura, tanto el producto como el proceso. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas o que ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. La evaluación es el proceso que permite conocer el nivel del logro. Los procesos no necesariamente ocurren en el orden planteado, ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

La metacognición depende de tres variables fundamentales persona, tarea y estrategia, pero la última es reemplazada por texto, mientras que la variable estrategia (comportamiento estratégico) ha sido considerada como una variable transversal porque sus efectos se proyectan sobre las otras variables.

- Variable Persona permite valorar en cada momento lo que conocemos o no, el grado de certeza o las limitaciones del conocimiento que poseemos sobre algo o sobre nosotros mismos.
- Variable Tarea alude a la naturaleza de la información que maneja el sujeto cuando reconoce que dicha información puede afectar a su proceso de conocimiento. El conocimiento de los factores que definen la tarea (amplitud, grado de dificultad, etc.), ayuda a determinar o seleccionar los procedimientos para su resolución.

- Variable Texto involucra las características textuales que influyen la comprensión y la memoria.
- Variable Estrategia supone una reflexión sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por el sujeto. Son procedimientos que permiten ir de una situación a otra, relacionar una tarea con otra y conseguir así objetivos y metas.

Brown (1987) reconoce que estos componentes, conocimiento y regulación, pueden diferenciarse desde un punto de vista conceptual, sin embargo, en la práctica están estrechamente relacionados y no es acertado separarlos si deseamos comprender el concepto de forma integrada.

V. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE METACOMPRESIÓN LECTORA

| Meta comprensión Lectora | | |
|--|---|---|
| Conocimiento Viene a ser la conciencia que poseen los lectores de sus recursos y la compatibilidad entre las demandas de la tarea y los recursos disponibles | Declarativo: viene a ser lo que sabemos “acerca de nosotros mismo”, como lectores, | |
| | Procedimental: se refiere a lo que sabemos sobre “cómo se hace determinadas tareas” | |
| | Condiciona: hace referencia al conocimiento del cuándo y por qué aplicar diferentes acciones cognitivas. | |
| Regulación Se refiere a las actividades que nos | Planificación Es un proceso que normalmente se lleva a cabo previo | Persona Permite valorar lo que conocemos o no, el grado de certeza o limitaciones del conocimiento antes de iniciar la lectura. |

| | | |
|--|--|---|
| ayudan a controlar nuestros procesos de pensamiento y lectura. | al inicio formal de la actividad de leer. Normalmente implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la lectura. | <p>Tarea</p> <p>Determinar o seleccionar procedimientos, así como la información que se puede manejar antes de la lectura.</p> |
| | | <p>Texto</p> <p>La información o los objetivos que se pueden anticipar de la lectura en función a determinadas pistas.</p> |
| | Supervisión | <p>Persona</p> <p>Permite valorar lo que conocemos o no, el grado de certeza o limitaciones del conocimiento durante la lectura.</p> |
| | Implica ajustar las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, activar los conocimientos previos | <p>Tarea</p> <p>Determinar o seleccionar procedimientos, así como la información que se puede manejar durante la lectura.</p> |
| | La supervisión se manifiesta durante la lectura. | <p>Texto</p> <p>La información o los objetivos que se pueden evidenciar o deducir de la lectura en función a lo que se va leyendo.</p> |
| | Evaluación | <p>Persona</p> <p>Permite valorar lo que conocemos o no, el grado de certeza o limitaciones del conocimiento que hemos empleado o que necesitamos emplear al culminar la lectura. Inclusive corregir los errores para una segunda actividad.</p> |
| | Se realiza al finalizar la lectura, tanto el producto como el proceso. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas. Este proceso permite conocer el nivel del logro. | <p>Tarea</p> <p>Determinar o seleccionar procedimientos, estrategias, así como la información que se puede interpretar en función a lo leído.</p> |
| | | <p>Texto</p> <p>La información o los ejercicios que se van a desarrollar en función a los leído.</p> |

SESIÓN

Nº 1

“UN
BUEN
LECTOR”



1° PARTE

“UN BUEN LECTOR”

- La sesión inicia con una lluvia de ideas sobre el hábito de lectura, dirigida por el facilitador con la participación de los alumnos.
- Exposición sobre metacompreensión lectora.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distención, con la finalidad de lograr un clima de armonía.

El teléfono malogrado

Se indica al grupo que forme un círculo, luego a una persona del círculo, el profesor le dice al oído y en voz baja, un mensaje.



Ejemplo: “Anoche brillaba la luna, y me encantó mirarla” y le indica que lo trasmita también en voz baja, a su



compañero de la derecha éste al siguiente y así sucesivamente hasta que la frase llegue al final. Al terminar, el último dice el mensaje en voz alta para que todos lo escuchen. Notarán que el mensaje recibido por la

última persona es diferente al primer mensaje. Se retrocederá para ver dónde hubo cambios en el mensaje, hasta llegar al mensaje original tal como lo expresó quien inicio la dinámica.

- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora
Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

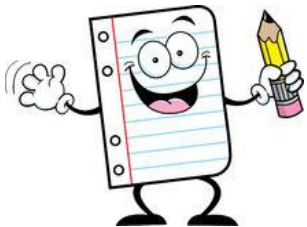
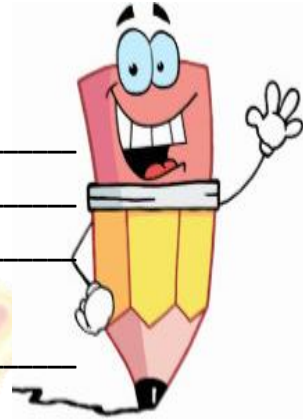
Grado y Sección: _____

1. ¿Qué me motiva para realizar la siguiente lectura?

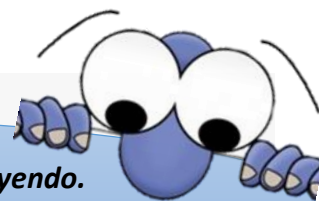
2. ¿Qué pasos utilizo para realizar una buena lectura? ¿Por qué?

3. ¿Cómo me planteo hacer la lectura, de forma lenta o rápida? ¿Por qué?

4. ¿He leído algo relacionado con los "Beneficios de la lectura"?



2° PARTE



LECTURA

- **Subraya las palabras que no comprendas a medida que vas leyendo.**
- **Al terminar la lectura escribe dos preguntas que te ayudaron a comprenderla.**

Un Buen Lector

Conoce lo bueno que trae a tu vida leer a diario:

La lectura es una actividad que “no es muy común” en muchos de nosotros, **pero “es necesaria”** para que nuestro cerebro se encuentre mejor.

Opinamos de la lectura, que es un hábito aburrido que lo hacemos sólo cuando tenemos que dar un examen en el colegio o la universidad.

Aproximadamente **el 26% de limeños nunca ha leído un libro** según un estudio realizado por la empresa “Arellano Marketing”. Es por eso que te mostramos los **buenos que trae a tu vida éste hábito.**

1. **Evita la pérdida de memoria:** te ayuda a retrasar la aparición de alguna enfermedad en el cerebro.
2. **Mejora tu escritura:** Aprendes el uso y la escritura correcta de algunas palabras. Aumentará tu vocabulario, así como también mejorará las conversaciones que puedas tener con amigas, profesores, tus padres, etc.



3. **Evita el estrés:** Al concentrarte en el libro y la historia que lees, dejas de lado los problemas que tienes y te transportas a otro mundo.

4. Aumenta la actividad en tu cerebro: Al leer nuestro cerebro piensa, ordena y compara un concepto con otro. De esta manera ejercitas tu mente.

5. No es costoso: Ahora con el uso del internet puedes acceder a muchos libros que son totalmente gratuitos.

Si no te gusta leer es porque no has encontrado el libro exacto para ti.

Te recomiendo que **comiences a leer historias que te gusten y te llamen la atención**, una buena opción es la **ciencia ficción**. Así podrás imaginar que estas en un mundo totalmente diferente.

¡Haz que la lectura sea parte de tu vida diaria !

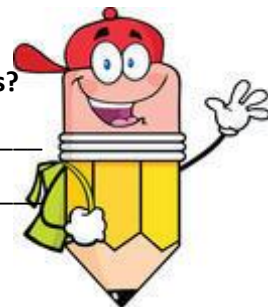
Fuente: (Texto adaptado)
<https://orientacion.universia.edu.pe/infodetail/orientacion/consejos/porque-es-importante-leer-1270.htm>

Puedes realizar un repaso de la lectura para comprenderla mejor.



5. ¿Qué distracciones se pueden presentar cuando leo? ¿Qué puedo hacer para evitarlas?

6. ¿Creo interesante que algunas palabras del texto estén en negrita? ¿Por qué?



3° PARTE

7. ¿Me ha gustado la lectura? ¿Por qué?

Notes:

8. Anoto las preguntas que me he formulado durante la lectura y las respondo.



9. ¿Qué ítems son verdaderos (V) o falsos (F) según la lectura?

- a. Leer es aburrido ()
- b. La lectura mejora tu comunicación ()
- c. El 25% de limeños nunca ha leído un libro ()
- d. No te gusta leer porque no has leído lo suficiente ()
- e. Puedo tener una excelente ortografía ()

10. Si tuvieras que dar un mensaje a todos los jóvenes de tu país ¿Qué mensaje darías sobre la lectura?

11. Opinión ¿Es cierto el concepto anterior? ¿Por qué? Puedes explicar de acuerdo a lo que vez en tu entorno.

12. Menciona el nombre del beneficio al que se refiere, ya tienes los conceptos escritos y un primer ejemplo.



**No es
costos**



a. Dejas de lado los problemas que tienes y te transportas a otro mundo.

b. Con el uso del internet puedes acceder a muchos libros.

c. Retrasar la aparición de alguna enfermedad en la mente.

d. Aumentará tu vocabulario, así como también mejorará tu comunicación.

e. Nuestro cerebro piensa, ordena e interrelaciona conceptos.

SESIÓN N° 2

“Buscando una Igualdad”



I ° PARTE**"BUSCANDO UNA IGUALDAD"**

- La sesión inicia con una lluvia de ideas.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía.

YO TENGO UN TALLARÍN

Se indica al grupo que forme un círculo y repitan las instrucciones que se va mencionando y también las acciones. Ejemplo: Yo tengo un tallarín, un tallarín, (salto con los brazos abiertos) que se mueve por aquí, que se mueve por allá, (manos hacia el compañero) todo rebozado y con un poco de aceite, (como echando por encima) con un poco de sal y te lo comes tú, (señalas) y sales a bailar.

Repetición (Al que le tocan para que salga a bailar va al centro, así hasta que todos están bailando en el centro)

- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.



Hora

Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

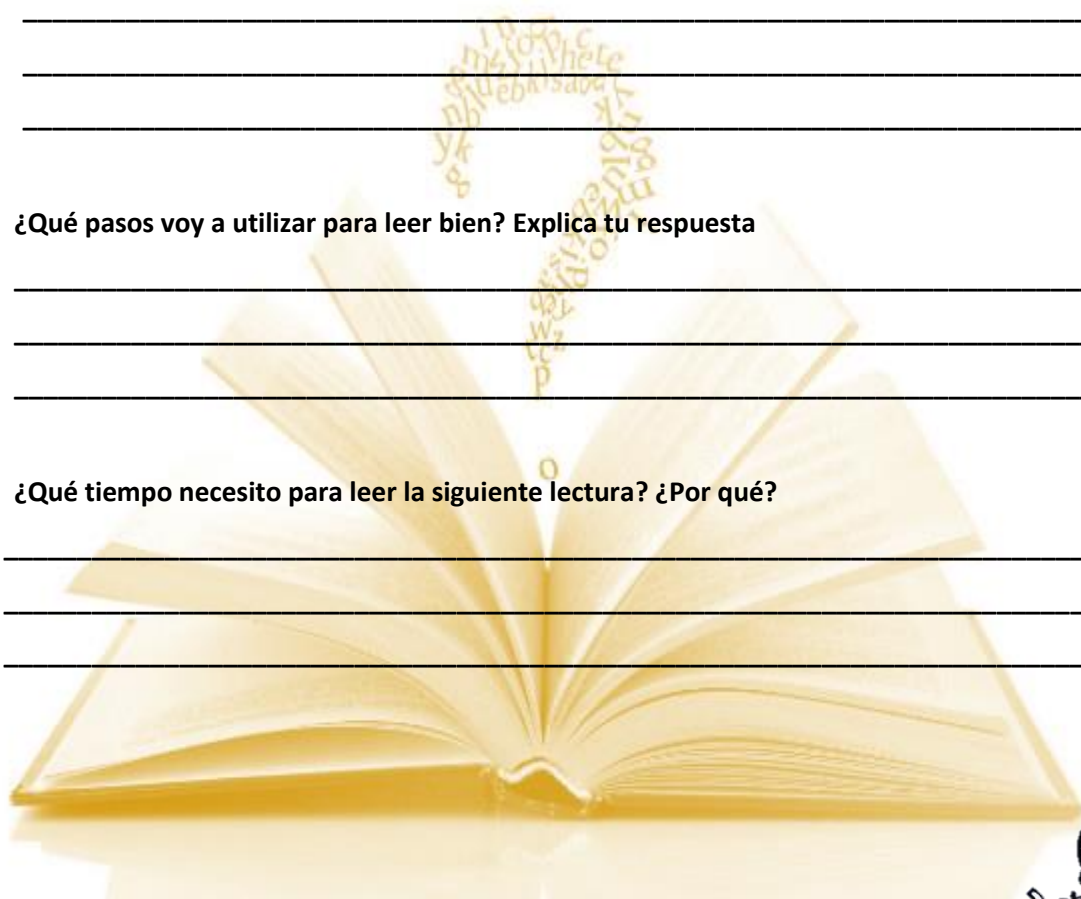
Grado y Sección: _____



1. ¿Creo que voy a aprender algo una vez terminada la lectura? Explica tu respuesta

2. ¿Qué pasos voy a utilizar para leer bien? Explica tu respuesta

3. ¿Qué tiempo necesito para leer la siguiente lectura? ¿Por qué?





• *Subraya las palabras que no comprendas a medida que vas leyendo.*

AFICHES



Observa lentamente la imagen



VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

PARA LA MANO

EL MACHISMO MATA Y MALTRATA A LA MUJER

Llama gratis
Línea 100
Las 24 horas, todos los días.

PERÚ Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social Viceministerio de la Mujer Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual

CENTRO EMERGENCIA MUJER INDEPENDENCIA
2DO PISO DE LA SUB-GERENCIA DE LA MUJER EN LA MUNICIPALIDAD INDEPENDENCIA
www.mimdes.gob.pe/pncvts

7. Intenta imaginar. ¿Qué otra información crees que se mencionará en el siguiente afiche?



TOMA CONCIENCIA

4 DE CADA
10 MUJERES
SUFREN VIOLENCIA

Alto
a la
VIOLENCIA

*Procuren vivir en paz.
Salmo 34.14*

"En muchas de mis canciones denuncié casos de violencia que vi en mi pueblo durante mi niñez en contra de la mujer y que desearía jamás se repitan".

Magaly Solier
Actriz y cantante

www.altoalaviolencia.pe

Informes: Sociedad Bíblica Peruana A.C. - Av. Petit Thouars 991, Lima 1. T. 433 0077



Observa
lentamente
la imagen





8. ¿He encontrado palabras que no comprendo en el texto? ¿Qué puedo hacer con ellas?

9. ¿Me parece interesante que algunas palabras del texto estén en mayúsculas? ¿Por qué?



ANOTAMOS

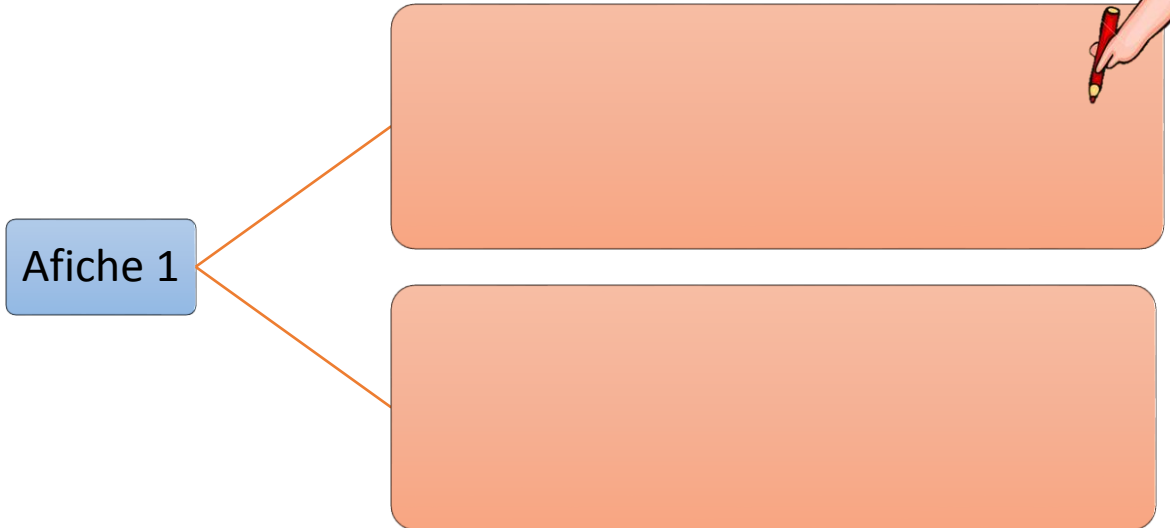
3° PARTE

10. ¿Con qué curso que tengo ahora puedo relacionar la lectura? Explico mi respuesta

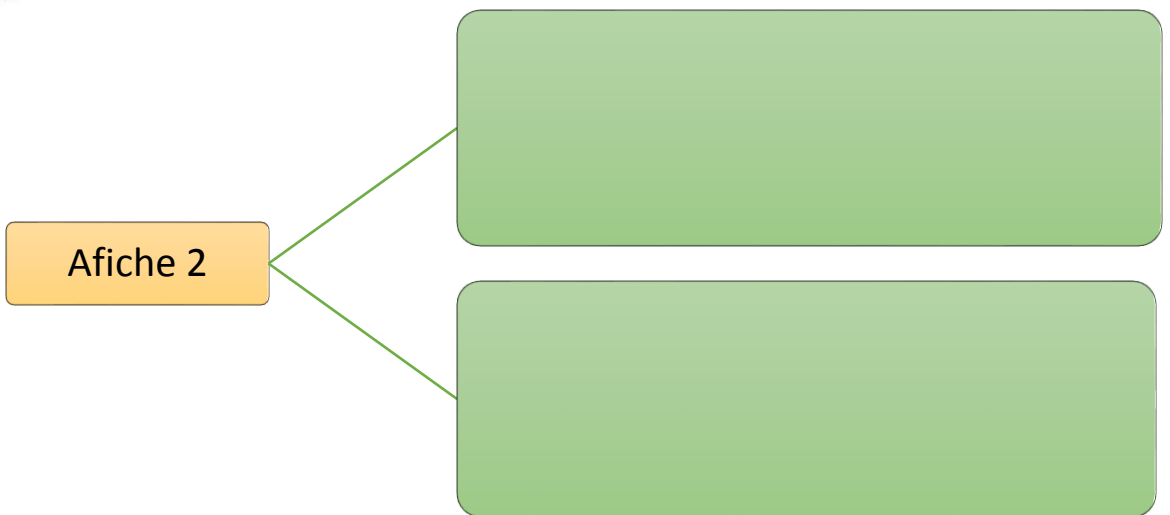
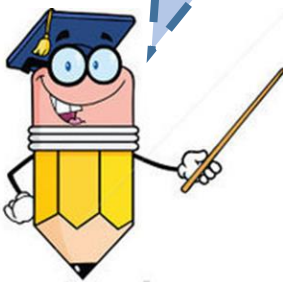
11. Anote y responda las preguntas subrayadas y determina su significado según lo leído.



12. Completa los dos organizadores gráficos con las ideas principales de cada afiche, según corresponda.



Completamos



13. ¿Por qué crees que en los dos textos se usó la imagen de una mano?

14. De acuerdo a lo anterior. Crea un afiche contra el maltrato escolar tomando en cuenta algunas características mostradas en los afiches anteriores y tu respuesta a la pregunta anterior



SESIÓN

N° 3

“Sorpresas”



1° PARTE

"SORPRESAS"

- La sesión inicia con un repaso de la ficha de exposición anterior, entregada en la segunda sesión a cada alumna.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía.

La Cuchilla

El grupo forma un círculo, luego el docente canta y se mueve al ritmo de la cuchilla, que posteriormente pasa a tres alumnos. Ejemplo:



Ahí viene, ¿Quién?, Ahí viene, ¿Quién?, Ahí viene la cuchilla
aaahhh

La cuchilla, la navaja aaahhhh, se me sube a la cabeza
aaahhhh

se me baja a los hombros aaahhhh, se me baja a la cintura
aaahhhh y se menea, se me baja a las rodillas aaahhhh, se
me baja a los tobillos aaahhhh y se la paso a... (Nombre de
tres compañeros (as)).

Así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo realicen la dinámica, se puede premiar a los que la realicen mejor.

- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

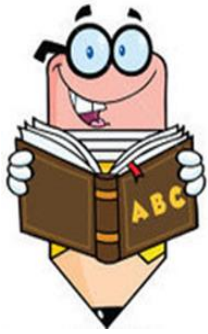
Edad: _____

Grado y Sección: _____

1. ¿Qué opino de la lectura antes de leerla? Reviso rápidamente la lectura.

2. Observa brevemente la lectura ¿Qué tiempo me va a tomar leer la siguiente lectura?
¿Por qué?

3. ¿De qué modo creen que está organizado un texto? ¿Por qué?





Subraya las ideas principales a medida que vas leyendo.

EL REGALO

¿Cuántos días –se preguntaba– había permanecido así sentada, mirando el nivel de las frías aguas turbias subir por la pendiente que se desmoronaba? Recordaba lejanamente el comienzo de la lluvia, que se dirigía desde el sur a través de los pantanos y golpeaba contra el exterior de su casa. Después, el mismo río empezó a subir, despacio al principio, hasta que se detuvo y empezó a descender. Hora tras hora se deslizó abriendo royos y zanjas y desbordándose por los terrenos llanos. Por la noche, mientras ella dormía, inundó la carretera y la rodeó dejándola allí sentada sola, con su barca perdida y su casa varada en la pendiente como a la deriva. Ahora, el agua tocaba ya las tablas embreadas de los pilares. Y continuaba subiendo.

Tan lejos como podía ver, hasta las copas de los árboles donde había estado la otra orilla, el pantano era un mar vacío, inundado por extensiones de lluvia, perdido el río en alguna parte de esa inmensidad. Su casa flotante había sido construida para que diera soportar una inundación así, si ésta aparecía alguna vez, pero ya era vieja. Quizá las tablas de abajo estuviesen podridas. Quizá el cable que amarraba la casa al enorme roble podría soltarse de repente y la dejaría a merced de la corriente, como había ocurrido con la barca.

Ahora no podía llegar nadie. Podía gritar, pero sería inútil, porque no la oíría nadie. A todo lo largo y ancho del pantano, otros luchaban por salvar lo poco que podían, incluidas sus vidas. Había visto pasar flotando una casa entera en un silencio tal, que le pareció estar asistiendo a un funeral. Cuando la vio, pensó que conocía a los propietarios. Había sido horrible verla pasar a la deriva, pero sus moradores debían de haber escapado a tierras más altas. Más tarde, en medio de la lluvia y la oscuridad, había oído el rugido de una pantera río arriba.

Ahora la casa parecía temblar a su alrededor como si estuviese viva. Alargó la mano y alcanzó a coger una lámpara que se deslizaba por la mesilla y se la puso entre los pies, para sujetarla firmemente. Después, chirriando y quejándose, la casa luchó, se liberó con esfuerzo del barro y quedó flotando libre como un corcho y nadando despacio empujada por la corriente del río. Se aferró al borde de la cama. Balanceándose de un lado a otro, la



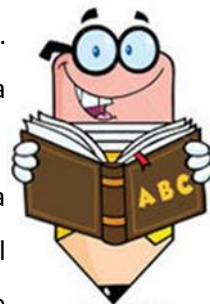
casa se movió hasta donde dio de sí la amarra. Hubo una sacudida y un quejido de maderas viejas y luego una pausa. Lentamente, la corriente cesó y dejó que la casa volviese hacia atrás, raspándose, hasta su emplazamiento inicial. Aguantó la respiración y permaneció mucho tiempo sentada percibiendo los suaves vaivenes. La oscuridad se colaba a través de la incesante lluvia y se durmió acurrucada en la cama, con la cabeza apoyada en un brazo.

En algún momento, durante la noche, el grito la despertó, un sonido tan angustiado que hizo que se pusiera en pie antes de haberse despertado. Tropezó con la cama en la oscuridad. Venía de afuera, del río. Oyó algo moverse, algo grande que sonaba como una draga arrastrándose. Podía ser otra casa. Entonces se produjo un golpe, no de frente, sino lateral y deslizándose a lo largo de la casa. Era un árbol. Escuchó cómo las ramas y las hojas se desprendían e iban corriente abajo, dejando sólo la lluvia y los remolinos de la riada, sonidos tan constantes ya, que parecían formar parte del silencio. Encogida en la cama, estaba casi dormida de nuevo, cuando sonó otro grito y esta vez tan cerca que podría haber venido de la misma habitación. Escudriñando la oscuridad, se dejó caer hacia atrás en la cama, hasta que su mano agarró la fría figura del rifle. Después, se acurrucó sobre la almohada, meció el arma sobre las rodillas.” ¿Quién anda ahí?” –gritó.

La respuesta fue un grito repetido, pero menos estridente, más cansino, después el vacío silencio se adueñó de todo. Se apoyó en la cama. Lo que fuese estaba allí, lo oía moverse por el porche. Las tablas crujían y distinguió el ruido de los objetos al ser derribados. Se oyeron arañazos en la pared, como si quisiesen abrirse paso desgarrándola. Ahora sabía lo que era aquello, un enorme felino que el árbol arrancado había depositado al pasar. Había venido con la riada, era un regalo.

Inconscientemente, se pasó la mano por cara y por la tensa garganta. El rifle se movió sobre sus piernas. No había visto una pantera en su vida. Había oído hablar de ellas y también había oído a lo lejos sus rugidos, como de sufrimiento. El felino estaba arañando el muro otra vez, golpeando en la ventana de al lado de la puerta. Mientras vigilase la ventana y mantuviese al felino cercado entre el muro y el agua, encerrado, estaría a salvo. Fuera, el animal se paró para hurgar con las garras en la superficie oxidada de la mosquitera. De vez en cuando, gemía y gruñía.

Cuando por fin se filtró la luz a través de la lluvia, como otra especie de oscuridad, estaba aún sentada en la cama, rígida y helada. Le dolían los brazos acostumbrados a remar en el río, de tenerlos quietos sujetando el rifle. Casi no se había movido por temor a que cualquier sonido atrajese al felino. Rígida, se balanceaba con el movimiento de la casa. La lluvia caía como si no fuese a parar nunca. Finalmente, pudo ver a través de la luz grisácea



la riada azotada por la lluvia y a lo lejos, las nebulosas formas de las copas de los árboles sumergidas. El felino no se movía. Quizá se hubiese ido. Dejando a un lado el arma, se deslizó fuera de la cama y fue sin hacer ruido hasta la ventana. Allí estaba todavía, agazapado al borde del porche, mirando hacia el roble, el asidero de su casa, como contemplando las posibilidades de subirse a él por una rama que colgaba. No parecía tan aterrador ahora que podía verlo, con su tosca piel llena de ramitas y sus flancos consumidos hasta mostrar las costillas. Sería fácil dispararle donde estaba sentado, moviendo la larga cola hacia delante y hacia atrás. Estaba retrocediendo para coger el arma, cuando se dio la vuelta. Sin ningún aviso, sin arquearse, ni tensar los músculos, saltó a la ventana y rompió un cristal. Ella cayó hacia atrás sofocando un grito y cogiendo el rifle, disparó a la ventana. No podía ver a la pantera, pero había fallado el tiro. Ésta empezó a andar otra vez. Le vio la cabeza y el arco del lomo al pasar por delante de la ventana.

Temblando, volvió a la cama y se acostó. El sosegado y constante sonido del río y la lluvia y el penetrante frío la disuadieron de su propósito. Vigilaba la ventana con el arma preparada. Después de esperar un buen rato, volvió a mirar. La pantera se había dormido con la cabeza sobre las garras, como un gato doméstico. Por primera vez, desde que habían comenzado las lluvias, quiso llorar, por sí misma, por todo el mundo, por todo lo de la inundación. Deslizándose en la cama, se puso el chal sobre los hombros. Debería haberse ido mientras pudo, mientras las carreteras estuvieron abiertas, o antes de que desapareciera su barca.

4. Según lo leído, imagino ¿Qué va a pasar en la siguiente parte de la lectura?

Al bambolearse con el movimiento de la casa, un fuerte dolor de estómago le recordó que no había comido. No se acordaba desde cuándo. Estaba muerta de hambre, como el felino. Fue a la cocina y encendió el fuego con los pocos leños que quedaban. Si la riada continuaba, tendría que quemar la silla, y quizá incluso la mesa. Descolgando del techo los restos de un jamón ahumado, cortó gruesas lonchas de la rojiza carne y las puso en una sartén. Se mareó con el olor de la carne al freírse. Quedaban unas galletas rancias de la última vez que cocinó y podía hacer café. Tenía agua de sobra.



Mientras preparaba la comida, casi se había olvidado del felino, hasta que éste gimió. También estaba hambriento. “Déjame comer” —le dijo—, “y me ocuparé de ti”. Y rio para sí. Cuando estaba colgando otra vez el jamón en el clavo, el felino emitió un gruñido gutural que hizo temblar su mano.

Después de comer, volvió a la cama y cogió el rifle. La casa había subido tanto, que ya no rozaba la pendiente cuando regresaba a su lugar. La comida le había dado aliento. Podía deshacerse del felino mientras quedase luz filtrándose entre la lluvia. Se acercó sigilosamente a la ventana. Allí estaba todavía gimiendo, moviéndose por el porche. Le observó durante un rato, sin sentir ningún miedo. Entonces, sin pensar en lo que hacía, soltó el rifle y bordeó la cama para dirigirse a la cocina. El felino se movía detrás de ella, impacientándose. Descolgó lo que quedaba del jamón y regresando por el suelo bamboleante hasta la ventana, lo arrojó por el hueco del cristal roto. Al otro lado se oyó un hambriento rugido y una especie de corriente pasó desde el animal hasta ella. Asombrada de lo que había hecho, retrocedió hasta la cama. Oía cómo la pantera desgarraba la carne. La casa se sacudió a su alrededor.

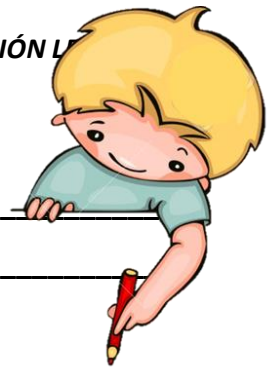
Cuando volvió a despertarse, supo de pronto que todo había cambiado. La lluvia había parado. Esperaba sentir el movimiento de la casa, pero había dejado de flotar en el agua de la riada. Al abrir la puerta, vio a través de la mosquitera rasgada un mundo diferente. La casa reposaba en la pendiente, como siempre. Unos cuantos pies más abajo, el río aún corría como un torrente, pero ya no ocupaba la escasa distancia entre la casa y el roble. Y el felino se había marchado. Había huellas, casi borradas y desaparecidas en el barro blando, que iban desde el porche al roble y sin duda hacia el pantano. Y en el porche, roído hasta los huesos, estaba lo que había quedado del jamón.

5. A través de llaves señala el Inicio, Nudo y desenlace de la lectura.



PISA, Comprensión lectora. Ejemplos de Ítems liberados (Adaptación)





6. ¿Me es útil que la lectura este dividida en párrafos? ¿Por qué?

7. ¿Es útil para mí reconocer el Inicio, Nudo y Desenlace de la lectura?

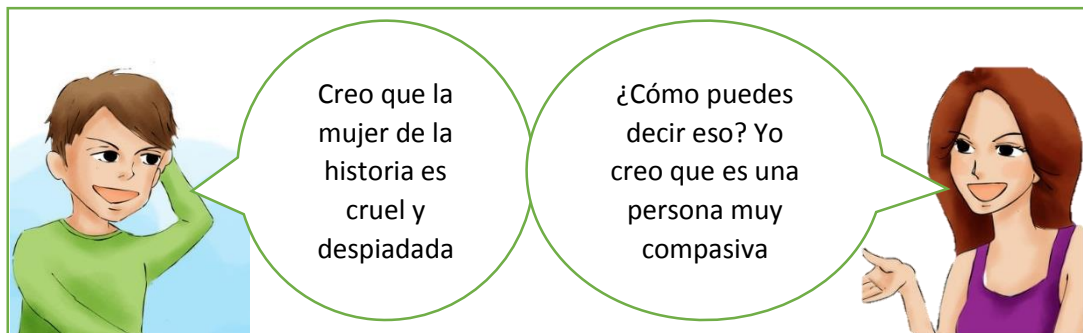


3° PARTE

8. ¿He comprendido la lectura? ¿Cómo lo sé?

9. ¿Qué he aprendido de la lectura?

10. Aquí tienes parte de una conversación entre dos personas que han leído “El regalo”:
Aporta pruebas a partir de la historia que muestren cómo cada una de estas personas podría justificar su punto de vista.



Persona 1 _____

Persona 2 _____



11. “Después, chirriando y quejándose, la casa luchó, se liberó con esfuerzo.” (líneas 26 y 27)

¿Qué le ocurre a la casa en esta parte de la historia?

- A) Se derrumba.
- B) Empieza a flotar.
- C) Se estrella contra el roble.
- D) Se hunde hasta el fondo del río.



12. ¿Qué motivo sugiere la historia para que la mujer dé de comer a la pantera?

13. Cuando la mujer dice “y me ocuparé de ti” (línea 94) quiere decir que está...

- A) Segura de que el felino no le hará daño.
- B) Intentando asustar al felino.
- C) Pensando en disparar al felino.
- D) Planeando alimentar al felino

14. ¿Crees que la última frase de “El regalo” es un final adecuado? Justifica tu respuesta explicando cómo entiendes que se relaciona la última frase con el significado de la historia.





SESIÓN

N° 4

“Un buen
plan”

"UN BUEN PLAN"

- Se inicia la sesión realizando un repaso de la sesión anterior
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía

EL PIOJO JUANCHO

El facilitador indica al grupo que forme un círculo,
Luego que siga y repita las instrucciones
que se van a mencionar a continuación.

¿Quién viene?, el piojo ¡Juancho! (el grupo repite)

¡Qué horror ¡ Qué hacemos? (el grupo repite)

Sacamos el matapiojos (el grupo repite)

Sacudimos el matapiojos (el grupo repite)

Se lo echamos al compañero (el grupo repite)

Le frotamos la cabeza (el grupo repite)

Y todos saltando: que viene el piojo Juancho (el grupo repite)



- Posteriormente el facilitador entrega la ficha de trabajo de la sesión a cada alumno.

Hora
Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

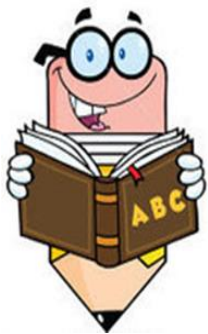
Edad: _____

Grado y Sección: _____

1. ¿Qué características poseen los buenos lectores?

2. Observa brevemente la lectura ¿Qué estrategias puedo emplear para poder comprender la lectura?

3. ¿Por qué me piden que lea la siguiente la siguiente información?





PLAN INTERNACIONAL

Resultados del Ejercicio Fiscal 1996 del Programa de PLAN Internacional

| Región del Este y Sur de África | | RESA | | | | | | | | |
|--|--------|---------|--------|--------|-------|----------|--------|--------|----------|---------|
| | EGIPTO | ETIOPÍA | KENIA | MALAWI | SUDÁN | TANZANIA | UGANDA | ZAMBIA | ZIMBABWE | TOTAL |
| Creciendo sanos | | | | | | | | | | |
| Puestos sanitarios construidos con 4 habitaciones o menos | 1 | 0 | 6 | 0 | 7 | 1 | 2 | 0 | 9 | 26 |
| Trabajadores sanitarios que han recibido formación de un día | 1.053 | 0 | 719 | 0 | 425 | 1.003 | 20 | 80 | 1.085 | 4.385 |
| Niños que han recibido complementos nutritivos más de 1 semana | 10.195 | 0 | 2.240 | 2.400 | 0 | 0 | 0 | 0 | 251.402 | 266.237 |
| Niños que han recibido ayuda económica para tratamiento sanitario/dental | 984 | 0 | 396 | 0 | 305 | 0 | 581 | 0 | 17 | 2.283 |
| Educación | | | | | | | | | | |
| Profesores que han recibido formación de 1 semana | 0 | 0 | 367 | 0 | 970 | 115 | 565 | 0 | 303 | 2.320 |
| Libros de ejercicios escolares comprados/donados | 667 | 0 | 0 | 41.200 | 0 | 69.106 | 0 | 150 | 0 | 111.123 |
| Libros de texto escolares comprados/donados | 0 | 0 | 45.650 | 9.600 | 1.182 | 8.769 | 7.285 | 150 | 58.387 | 131.023 |
| Uniformes comprados/hechos/donados | 8.897 | 0 | 5.761 | 0 | 2.000 | 6.040 | 0 | 0 | 434 | 23.132 |
| Alumnos becados | 12.321 | 0 | 1.598 | 0 | 154 | 0 | 0 | 0 | 2.014 | 16.087 |
| Pupitres escolares fabricados/comprados/donados | 3.200 | 0 | 3.689 | 250 | 1.564 | 1.725 | 1.794 | 0 | 4.109 | 16.331 |
| Aulas permanentes construidas | 44 | 0 | 50 | 8 | 93 | 31 | 45 | 0 | 82 | 353 |
| Aulas reparadas | 0 | 0 | 34 | 0 | 0 | 14 | 0 | 0 | 33 | 81 |
| Adultos en cursos de alfabetización durante este Ejercicio Fiscal | 1.160 | 0 | 3.000 | 568 | 3.617 | 0 | 0 | 0 | 350 | 8.695 |
| Vivienda | | | | | | | | | | |
| Letrinas o aseos construidos | 50 | 0 | 2.403 | 0 | 57 | 162 | 23 | 96 | 4.311 | 7.102 |
| Casas conectadas a un nuevo sistema de aguas residuales | 143 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 143 |
| Pozos excavados/mejorados (o fuentes terminadas) | 0 | 0 | 15 | 0 | 7 | 13 | 0 | 0 | 159 | 194 |
| Nuevos pozos perforados con sondeos positivos | 0 | 0 | 8 | 93 | 14 | 0 | 27 | 0 | 220 | 362 |
| Sistemas de agua potable alimentados por gravedad construidos | 0 | 0 | 28 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 |
| Sistemas de agua potable reparados/mejorados | 0 | 0 | 392 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 31 | 425 |
| Casas mejoradas con el proyecto PLAN | 265 | 0 | 520 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 788 |
| Casas nuevas construidas para beneficiarios | 225 | 0 | 596 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 | 313 | 1.142 |
| Comedores comunitarios construidos o mejorados | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 12 |
| Líderes comunitarios formados durante 1 día o más | 2.214 | 95 | 3.522 | 232 | 200 | 3.575 | 814 | 20 | 2.693 | 13.365 |
| Kilómetros de carretera mejorados | 1.2 | 0 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 53.4 | 80.6 |
| Puentes construidos | 0 | 0 | 4 | 2 | 11 | 0 | 0 | 0 | 1 | 18 |
| Familias beneficiadas directamente del control de la erosión | 0 | 0 | 1.092 | 0 | 1.500 | 0 | 0 | 0 | 18.405 | 20.997 |
| Casas recién atendidas por el proyecto de electrificación | 448 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 44 | 494 |

Esta tabla es parte de un informe publicado por PLAN Internacional, una organización internacional de ayuda. Proporciona cierta información sobre el trabajo de PLAN en una de las regiones en las que actúa (Este y Sur de África).

PISA, Comprensión lectora. Ejemplos de ítems liberados (Adaptación)





4. ¿Qué ideas de la lectura no he comprendido? ¿Cómo puedo solucionarlo?

5. ¿Cuál es el objetivo de la lectura?

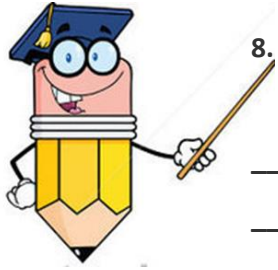
6. ¿Por qué la lectura tiene esa estructura, la información en cifras, dividida en filas y cuadros, entre otros? Fundamento mi respuesta.



ANOTAMOS

PARTE 3

7. ¿Qué he comprendido del texto? Fundamento con mis propias palabras

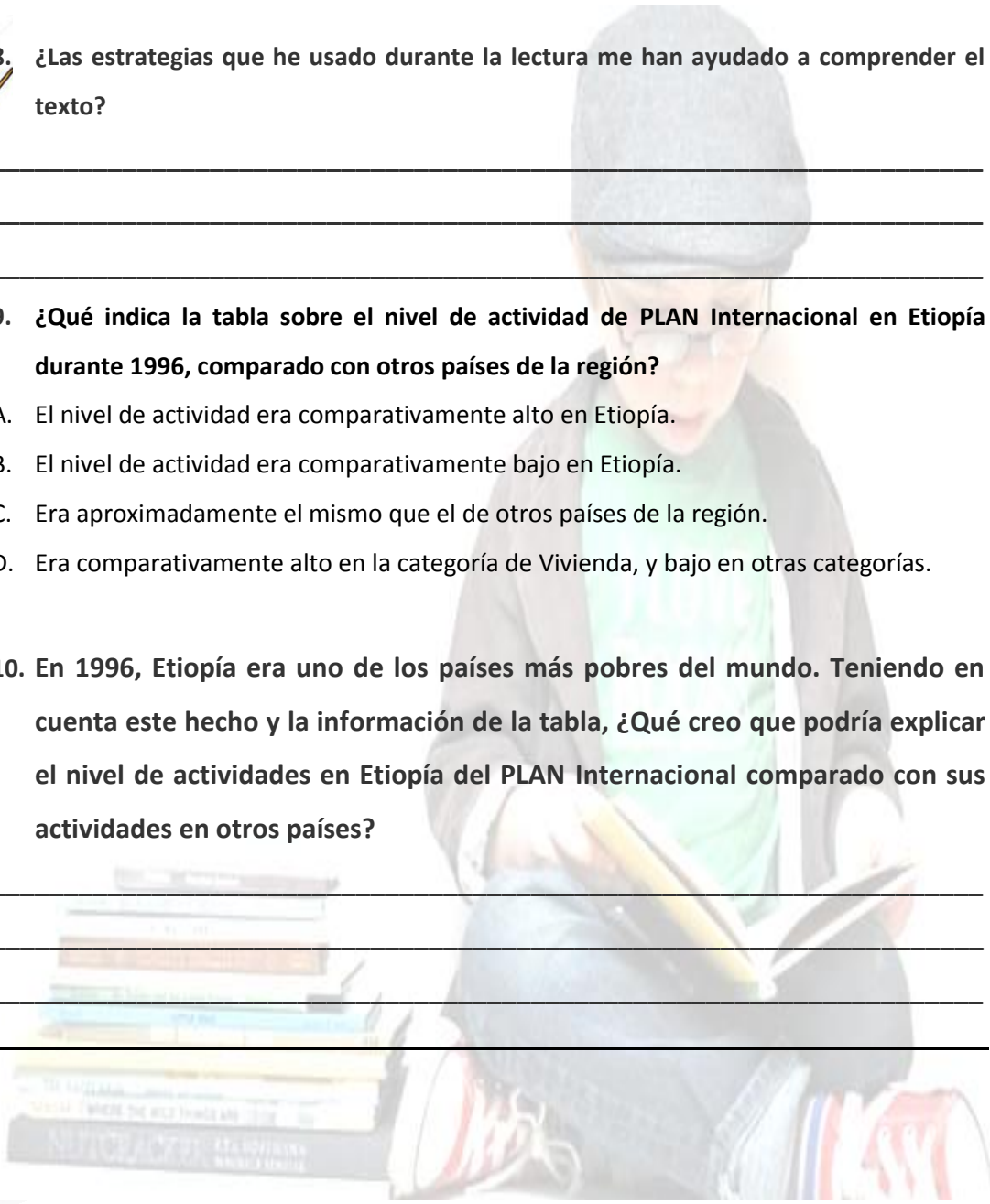


8. ¿Las estrategias que he usado durante la lectura me han ayudado a comprender el texto?

9. ¿Qué indica la tabla sobre el nivel de actividad de PLAN Internacional en Etiopía durante 1996, comparado con otros países de la región?

- A. El nivel de actividad era comparativamente alto en Etiopía.
- B. El nivel de actividad era comparativamente bajo en Etiopía.
- C. Era aproximadamente el mismo que el de otros países de la región.
- D. Era comparativamente alto en la categoría de Vivienda, y bajo en otras categorías.

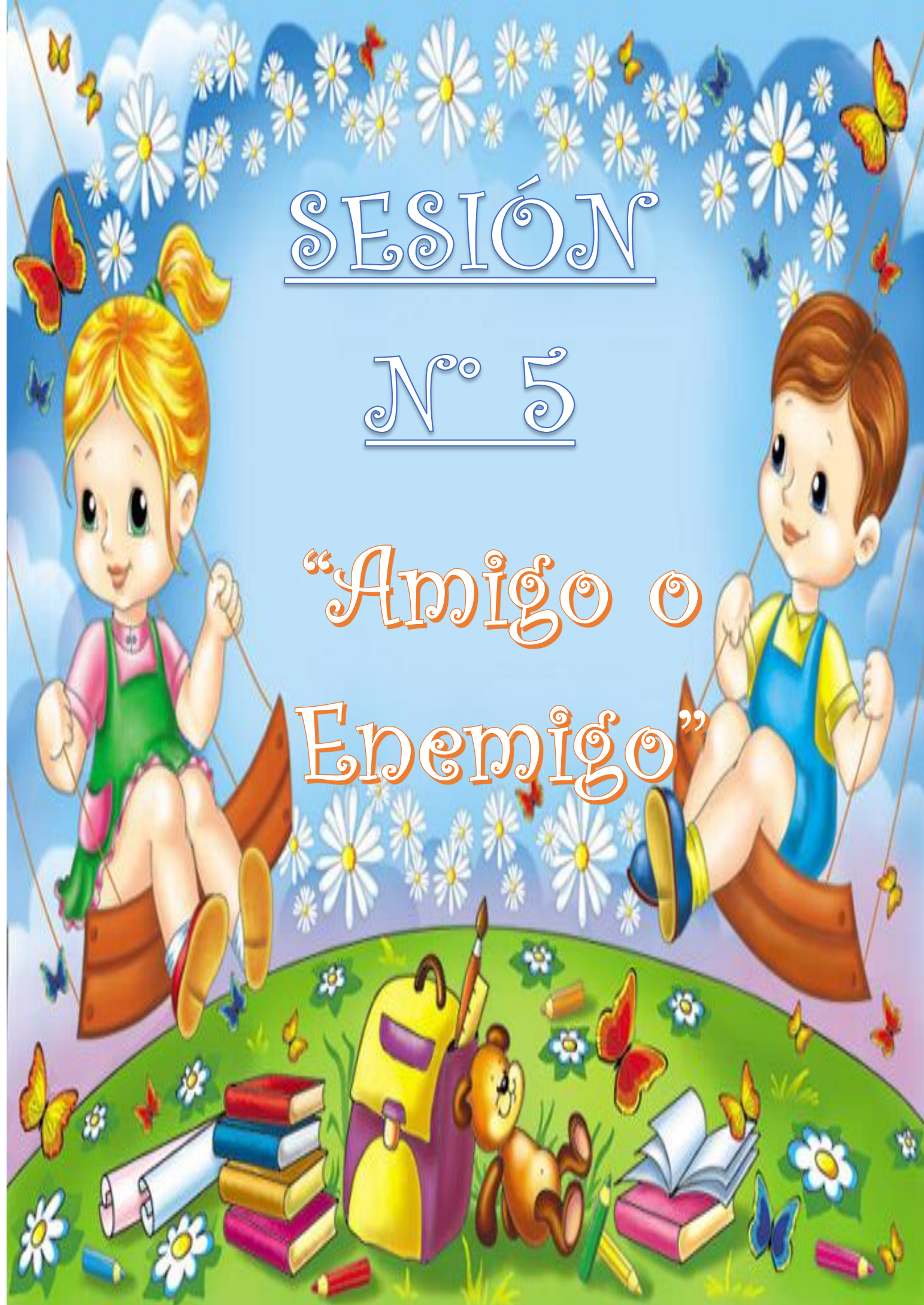
10. En 1996, Etiopía era uno de los países más pobres del mundo. Teniendo en cuenta este hecho y la información de la tabla, ¿Qué creo que podría explicar el nivel de actividades en Etiopía del PLAN Internacional comparado con sus actividades en otros países?



SESIÓN

Nº 5

“Amigo o
Enemigo”



➤ 1° PARTE.....

“AMIGO O ENEMIGO”

- La sesión inicia con un repaso de la sesión anterior.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía.

EL LAZARILLO



En un grupo de cualquier tamaño se separa a los integrantes por parejas, se vendan

los ojos de uno de los participantes y el otro lo tiene que llevar a un lugar sin decir nada, el niño con los ojos vendados puede darle la mano a su lazarillo o solo ponerla sobre su hombro, como desee, así que solo presionando el brazo o llevándole de la mano lo puede guiar, de preferencia que sea fuera del aula hacia ella o a la dirección, se puede pedir que traigan algo para comprobar que llegaron al lugar, por ejemplo, un papelito o un material de un área del salón. Puede durar cuanto quiera el docente o hasta que se logre llegar a un lugar determinado donde se puede pedir que el lazarillo sea ahora el invidente

- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora
Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

Grado y Sección: _____

Pensamos
y
Respondemos

1. ¿Creo que voy a ser capaz de comprender a lectura? ¿Por qué?

2. ¿Qué prefiero leer las lecturas cortas o lecturas amplias? ¿Por qué?

3. ¿Con que información que he leído anteriormente puedo relacionar la siguiente lectura
“La seguridad de los teléfonos celulares”?





Resalto las partes importantes.

Lectura:

LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS

¿SON PELIGROSOS LOS TELEFONOS CELULARES?

| | SI | NO |
|----------|---|--|
| 1 | Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos. | Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura. |
| 2 | Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo. | Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo. |
| 3 | Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración. | Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna. |
| 4 | Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar un cáncer en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil. | Los investigadores admiten que no está claro que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles. |
| 5 | El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que los teléfonos móviles, las líneas eléctricas también emiten radiaciones. | La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles. |
| 6 | Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos. | Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo. |

Punto clave

Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales

Punto clave

Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos celulares

Punto clave

Dado el enorme número de usuarios de teléfonos celulares, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones

Punto clave

En 2000, el informe Stewart (un informe británico) no reveló ningún problema de salud por los teléfonos celulares, pero recomendó prudencia, especialmente entre los jóvenes, hasta que se llevasen a cabo más investigaciones. Un informe posterior, publicado en el 2004, confirmó esta conclusión.

Si usas teléfono móvil...

| Haz | No hagas |
|--|---|
| Limita la duración de las llamadas. | No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes. |
| Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera. | No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR» ¹ elevada. Esto significa que emite más radiación. |
| Compra un móvil con gran «autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes. | No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente. |



PISA, Comprensión lectora. Ejemplos de ítems liberados (Adaptación)

¹ SAR (Tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa un teléfono móvil.



4. ¿Me distraje durante la lectura? ¿Por qué?

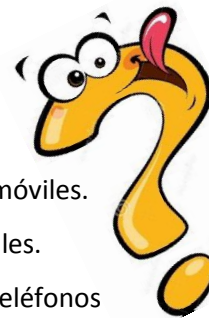
5. ¿Me parece útil que en la lectura existan puntos claves? ¿Por qué?

3° PARTE.....

6. ¿Me parece interesante la lectura? ¿Por qué?

7. Ordena y escribe las ideas importantes (que resaltaste anteriormente) en un organizador gráfico.





8. **¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? El propósito de estas cartas es...**

- A) Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B) Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C) Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan los teléfonos móviles.
- D) Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

9. **Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra. ¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas Sí y No de la tabla? ¿Son peligrosos los teléfonos móviles?**



- A) Respalda el argumento de Sí, pero no lo demuestra.
- B) Demuestra el argumento del Sí.
- C) Respalda el argumento de NO, pero no lo demuestra.
- D) Muestra que el argumento del NO es falso.

10. **Fíjate en el Punto 3 de la columna No de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos “otros factores”? Justifica tu respuesta.**

11. **Fíjate en la tabla titulada Si usas teléfono móvil... ¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?**

- A) No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B) Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C) Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D) Las instrucciones de la columna Haz están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna No hagas, a todos los demás.



SESIÓN N° 6

“Conociendo el Mundo”



PARTE 1

"CONOCIENDO EL MUNDO"

- La sesión inicia con un repaso de la sesión anterior.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía.

LA SILLA

Sólo necesitas una silla y unos trozos de papel que digan cosas como "hoy llegue temprano al colegio" y ponle una cantidad de pasos por ej.: 4 pasos, porque es algo positivo. Otra podría ser "Hoy me molesté con una compañera" y ponle 1 paso, porque es algo negativo, así sucesivamente. Inicia la dinámica indicando al grupo que forme un círculo y pones una silla en el medio. Prepara los trozos de papel doblados, ubícalos dentro de una bolsa y en forma de sorteo pide a cada alumno que tome un papel, lea y avance la cantidad de pasos que se indica, así sucesivamente con todos los alumnos, el primero que llegue a la meta (la silla) gana un premio.

- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora
Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

Grado y Sección: _____

1. ¿Considero que leer es un medio de recreación?



2. ¿En qué contexto puedo realizar una buena lectura?

3. ¿Me parece interesante leer el siguiente texto? ¿Por qué?



Subraya las palabras que no comprendas a medida que vas leyendo.



Lectura

DESTINO BUENOS AIRES

De esta manera, los tres aviones de correo de la Patagonia¹, Chile y Paraguay regresaban del sur, del oeste y del norte hacia Buenos Aires. Allí se esperaba su cargamento, para que pudiese despegar hacia la medianoche el avión hacia Europa.



Tres pilotos, cada uno tras una

cubierta de motor pesada como una barcaza, perdidos en la noche, evaluaban su vuelo y, al acercarse a la ciudad inmensa, bajarían lentamente de su cielo tormentoso o en calma, como extraños campesinos que descienden de sus montañas.

Rivière, responsable de toda la operación, caminaba de arriba para abajo por la pista de



aterrizaje de Buenos Aires. Permanecía en silencio, pues, hasta la llegada de los tres aviones, el día no presagiaba nada bueno para él. Minuto a minuto, a medida que le llegaban los telegramas, Rivière era consciente de que le arrebatava algo al destino, de que reducía

gradualmente lo desconocido, de que sacaba a sus tripulaciones de la noche hasta la orilla.

Uno de los hombres se acercó a Rivière para comunicarle un mensaje transmitido por radio.

El correo de Chile anuncia que divisa las luces de Buenos Aires.

Bien.

Pronto Rivière oiría ese avión; la noche abandonaba ya a uno de ellos, como un mar, lleno de flujo y reflujo y misterios, abandona en la orilla el tesoro que ha zarandeado tanto tiempo. Y más tarde, devolvería a los otros dos.

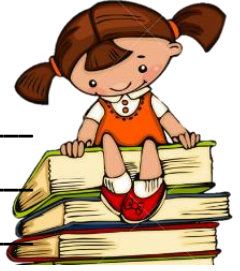
Entonces, el trabajo de este día habría terminado. Entonces, las tripulaciones, cansadas, se irían a dormir, para ser reemplazadas por otras de refresco. Pero Rivière no tendría reposo: el correo de Europa, a su vez, lo llenaría de inquietud. Y así sería siempre. Siempre.



Antoine de Saint-Exupéry. Vol de Nuit,

© Éditions Gallimard

¹ Región del sur de Chile y Argentina



9. ¿Ha sido fácil comprender el vocabulario de la lectura? ¿Por qué?

10. ¿Las imágenes mostradas en el texto me fueron de ayuda para entenderlo? ¿Por qué?

PARTE 3

11. ¿Me ha gustado o no la lectura? ¿Porque?

12. Anoto y escribo el significado de las palabras que he subrayado.

13. ¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Utiliza el texto para justificar tu respuesta.

14. ¿Qué le ocurre al protagonista de este texto?

- A) Tiene una sorpresa desagradable.
- B) Decide cambiar de trabajo.
- C) Espera que ocurra alguna cosa.
- D) Aprende a escuchar a otros.

15. Según el penúltimo párrafo («Pronto...») ¿en qué se parecen la noche y el mar?

- A) Los dos esconden lo que hay en ellos.
- B) Los dos son ruidosos.
- C) Los dos han sido domados por el hombre.
- D) Los dos son peligrosos para el hombre.
- E) Los dos son silenciosos.



SESIÓN

Nº 7

“Tan alto
que
podría
tocar las
nubes”

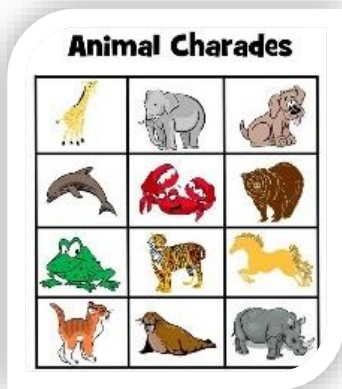


1º PARTE.....

"TAN ALTO QUE PODRÍA TOCAR LAS NUBES"

- La sesión inicia con el repaso de la sesión anterior.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía

CHARADA



Representar a un animal con mímicas o sonidos para ser adivinados por sus compañeras.

Los animales son palabras graciosas y difíciles para actuar.

Ejemplos de animales a usar: vaca, canguro, león, pavo real, delfín, gallo, pavo, conejo, pingüino, perro, serpiente, elefante y cangrejo.

- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora

Inicio:

Fin:


FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

Grado y Sección: _____

1. ¿Leer casi todo los días me ayuda a comprender mejor la lectura?



2. ¿Qué estrategias puedo emplear si no comprendo la lectura? Explícalo

3. ¿Cuánto tiempo me puede tomar leer un libro? ¿Por qué?



2° PARTE

Lectura

Observa
lentamente
la imagen

Al terminar la lectura escribe dos preguntas que te ayudaron a comprenderla.



EDIFICIOS ALTOS

Gráfico 1: Edificios altos del mundo

El Gráfico 1 muestra el número de edificios de al menos 30 pisos que se han construido o se están construyendo, incluidos los propuestos a partir de enero de 2001.

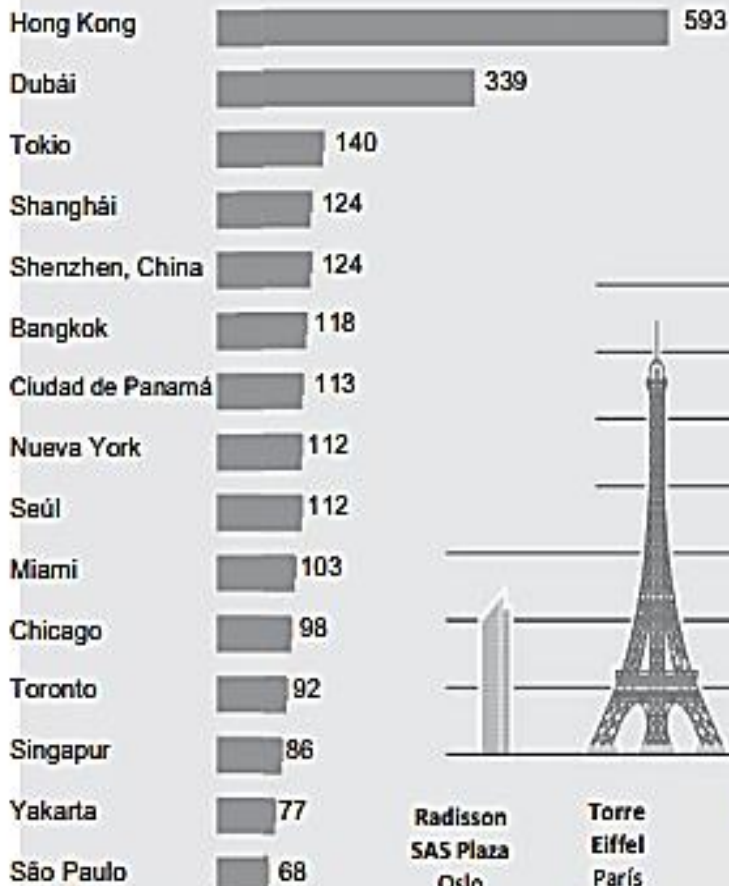
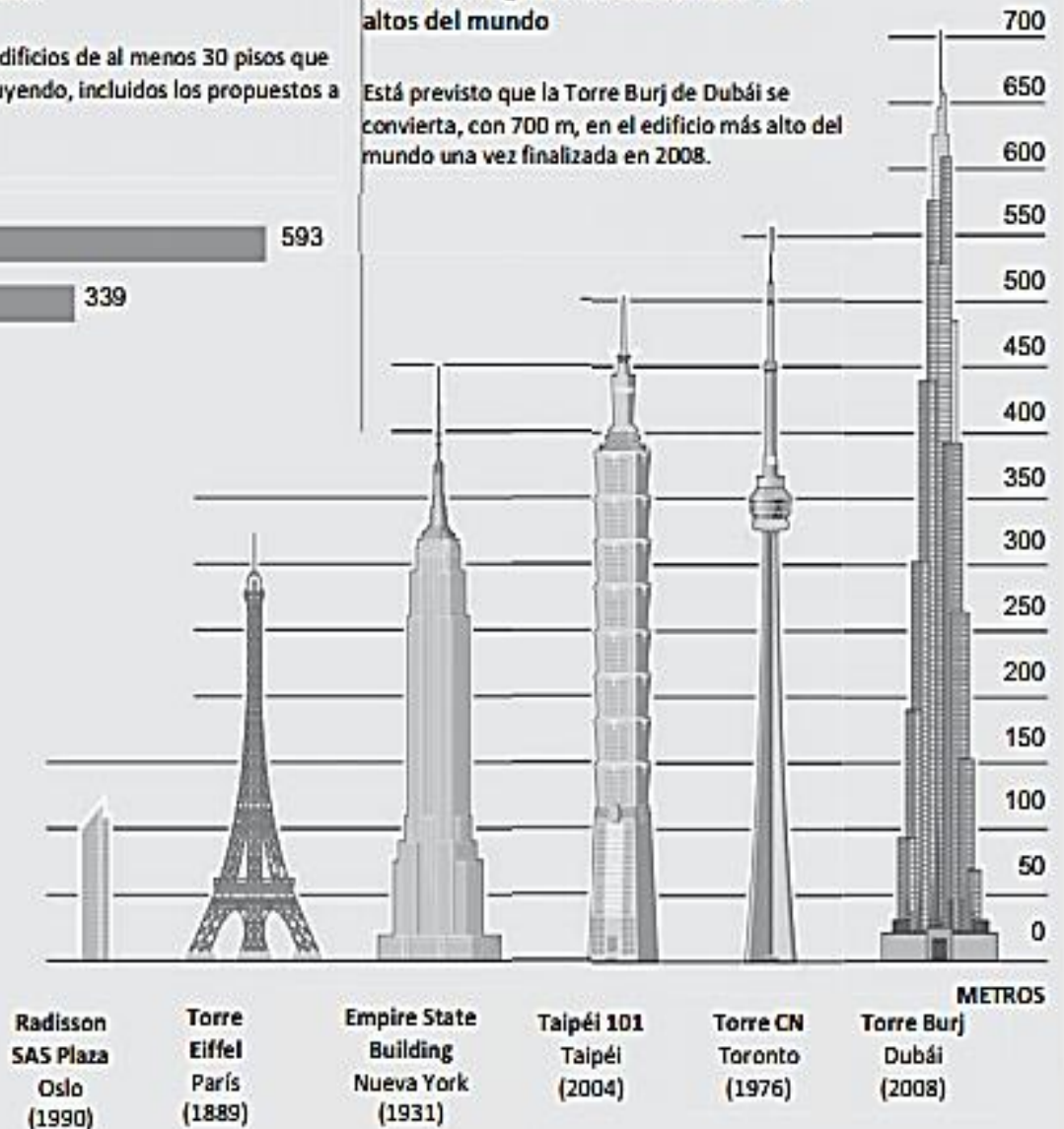


Gráfico 2: Algunos de los edificios más altos del mundo

Está previsto que la Torre Burj de Dubái se convierta, con 700 m, en el edificio más alto del mundo una vez finalizada en 2008.



PISA, Comprensión lectora. Ejemplos de ítems liberados



4. ¿Me parece importante lo leído? Explica tu respuesta

5. ¿He buscado algún tipo de ayuda adicional para entender el texto? Explico mi respuesta

3° PARTE.....

6. ¿Qué es lo que he aprendido de la lectura?

7. Anota y responde las preguntas que has escrito durante la lectura.

8. Cuando se publicó el artículo, ¿cuál era el edificio más alto finalizado según el gráfico dos?

9. ¿Qué tipo de información proporciona el Gráfico 1?

- A. Una comparación de la altura de distintos edificios.
- B. El número total de edificios en distintas ciudades.
- C. El número de edificios que superan una determinada altura en varias ciudades.
- D. Información sobre el estilo de los edificios de distintas ciudades



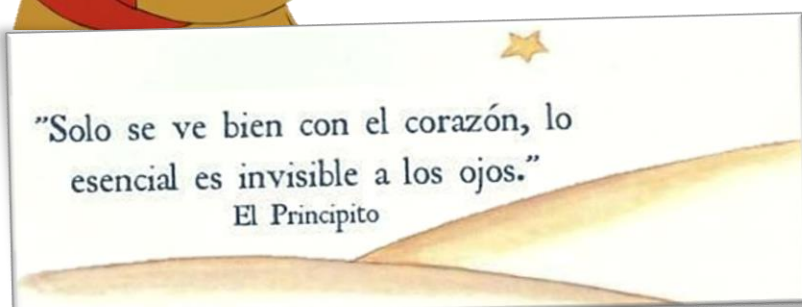
10. El Radisson SAS Plaza de Oslo (Noruega), sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2?



11. Imagínate que un artículo como éste, sobre edificios altos, se publica de nuevo dentro de 20 años.

A continuación, se incluyen dos elementos del artículo original. Indica si es o no probable que estos elementos cambien en 20 años rodeando con un círculo «Sí» o «No» en la tabla siguiente.

| Elemento del artículo | ¿Es probable que cambie en 20 años? |
|---|-------------------------------------|
| El título del Gráfico 2. | Sí / No |
| El número de edificios mencionados en el Gráfico 1. | Sí / No |



SESIÓN

N° 8

“Opinamos”



“OPINAMOS”

- La sesión inicia con el repaso de la sesión anterior.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía

EL GATO Y EL RATÓN

El instructor pide a los participantes que se pongan de pie y que formen tres o cuatro filas, cogiéndose de las manos, quedando las avenidas formadas. Solicita un voluntario que desempeñará el papel de líder, a su señal, todos se vuelven hacia la derecha y se dan la mano formando las calles, cada vez que se dé la orden se girará a la derecha formando las calles o avenidas.

Se pide dos voluntarios; uno va a ser el gato y otro el ratón, les explica que el gato perseguirá al ratón a través de las calles y avenidas tratando de atraparlo. Les indica que no pueden pasar por donde están las manos cogidas.



- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora

Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

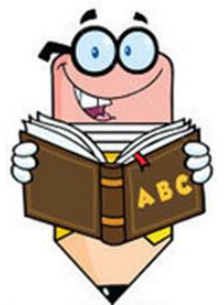
Grado y Sección: _____

1. ¿Considero que es importante leer?



2. ¿Qué hago si tengo dudas sobre el tema de la lectura?

3. Observo rápidamente la lectura y respondo ¿Qué tiempo considero que necesito para leer el siguiente texto?



- *Subraya las palabras que no comprendas a medida que vas leyendo.*
- *Subraya las ideas principales.*



LECTURA

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Hay mucha gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, mientras nosotros nos preocupamos más de los avances futuros. Dejamos atrás a esa gente intentando olvidarlos y seguir adelante. Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara en beneficio del necesitado y no del codicioso, se podría aliviar el sufrimiento de millones de personas. **ANA**

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el universo, queriendo alargar la mano y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que existe, anhelando saber... ¿Estamos solos? La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento y el conocimiento es lo que mueve nuestro mundo. Mientras que los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores amplían nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro. **BEATRIZ**

Los recursos de la tierra están desapareciendo a gran velocidad. La población de la tierra está creciendo a un ritmo desenfrenado. La vida no puede mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimentarios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la superpoblación. El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar un día un planeta donde vivir. De momento, esto parece impensable, pero la idea de viajar por el espacio parecía imposible en el pasado. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos muestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo. Debemos aprender a pensar no sólo en esta generación sino en las generaciones futuras. **FÉLIX**

Nos cargamos las selvas tropicales porque hay petróleo en el subsuelo, excavamos minas en terreno sagrado para obtener uranio. ¿Destruiríamos también otro planeta sólo por conseguir la solución a problemas creados por nosotros mismos? ¡Por supuesto! La exploración del espacio confirma la poderosa creencia de que los problemas del hombre pueden solucionarse mediante nuestra siempre creciente dominación del medio ambiente. Los seres humanos seguirán creyendo que tienen derecho a abusar de los recursos naturales como los ríos y las selvas tropicales, si saben que siempre queda otro planeta a la vuelta de la esquina esperando ser explotado. Hemos hecho suficiente daño a la tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior. **DIEGO**

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para la humanidad. Las posibilidades de alcanzar una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de los cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de los problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si no aprendemos a gestionar nuestras actividades. También hay beneficios indirectos de la investigación para los viajes espaciales. La creación de la tecnología láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Substancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes espaciales. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todo el mundo. **TERESA**

4. ¿Me es familiar el tema leído? ¿Por qué?

5. ¿Es útil para mí que la lectura esté dividida en comentarios?



PARTE 3

6. ¿Con que curso puedo relacionar las lecturas realizadas? ¿Porque?

ESCRIBE

7. Anoto las palabras desconocidas y escribo el significado según lo leído

8. ¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?

- A) ¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?
- B) ¿Estás a favor de la exploración del espacio? C ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
- C) ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?

9. ¿Cuál de los autores contradice más directamente la exposición de Félix?

- A) Diego.
- B) Ana.
- C) Teresa.
- D) Beatriz.





10. Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿con cuál de los estudiantes estás de acuerdo?

Nombre del estudiante _____

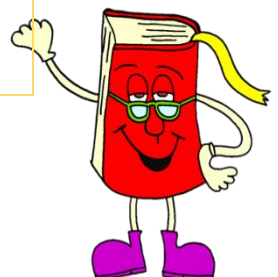
Utilizando tus propias palabras, explica las razones de tu elección haciendo referencia a tu propia opinión y a las principales ideas expuestas por el estudiante.

11. Algunas afirmaciones son cuestiones de opinión, basadas en las ideas y valores del autor. Otras afirmaciones son cuestiones de hecho, que pueden ser probadas objetivamente y bien son correctas o incorrectas.

Rodea con un círculo “cuestión de opinión” o “cuestión de hecho” junto a cada una de las citas de las redacciones de los estudiantes que aparecen a continuación.

La primera está hecha a modo de ejemplo.

| Citas de las redacciones de Los estudiantes | ¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho? |
|---|---|
| “La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono” (Félix) | Cuestión de opinión / Cuestión de hecho |
| “Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial” (Ana) | Cuestión de opinión / Cuestión de hecho |
| “La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural” (Diego) | Cuestión de opinión / Cuestión de hecho |
| “Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo” (Félix) | Cuestión de opinión / Cuestión de hecho |





SESIÓN

Nº 9

“Un buen
lugar”

“UN BUEN LUGAR”

- La sesión inicia con el parafraseo de los alumnos sobre lo aprendido en la sesión anterior.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía

LLEVA EL RITMO

A cada participante se le asigna un número; el juego consiste en no perder el ritmo al dar las palmadas al mismo tiempo que pronuncia el número. Las palmadas son: dos con las manos en el aire y 2 con las manos en las rodillas. Ejemplo: quien dirige el juego comienza dando palmadas en el aire diciendo su número dos veces: "uno, uno", luego dando palmadas sobre las rodillas, dice el número de otro compañero: "cinco, cinco"; todos los participantes llevan el ritmo con las palmadas, solo el aludido dice su número: "cinco, cinco" (palmadas en el aire); luego da las palmadas en las rodillas dice otro número: "siete, siete". Sólo el que pierda el ritmo, sale del juego.



- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora
Inicio:

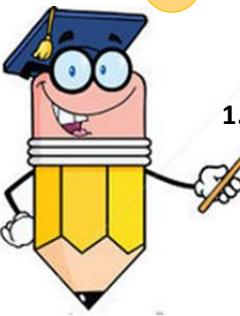
Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

Grado y Sección: _____



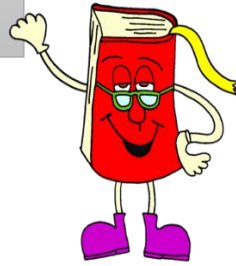
1. Creo que mientras leo un cuento o un texto informativo, ¿Ocurre lo mismo con mi pensamiento?

2. ¿Qué beneficios creo que tiene conocer previamente el tema de una lectura?

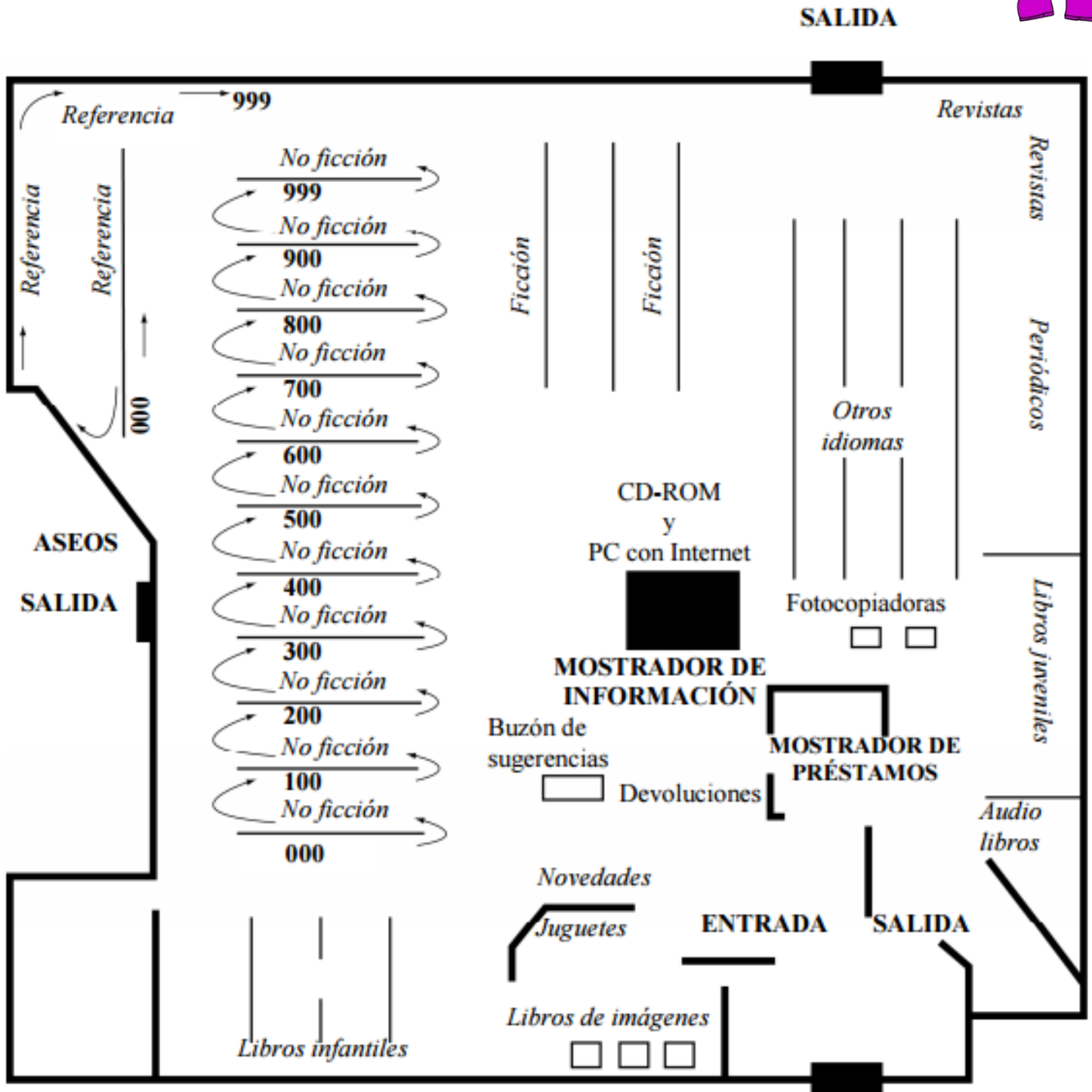
3. Si necesito recordar ideas y conceptos importantes de la siguiente lectura ¿Qué hago?



- Subraya las palabras que no comprendas a medida que vas leyendo.
- Plantea un objetivo que desees conseguir al terminar la lectura.



PLANO DE LA BIBLIOTECA



PISA, Comprensión lectora. Ejemplos de ítems liberados



4. ¿Con qué medios informativos, puedo relacionar la lectura?

5. ¿Me pareció interesante el tipo de lectura revisada anteriormente?

PARTE 3

ANALIZA Y RESPONDE



6. ¿Qué considero más importante haber terminado la lectura o haberla comprendido?
¿Por qué?

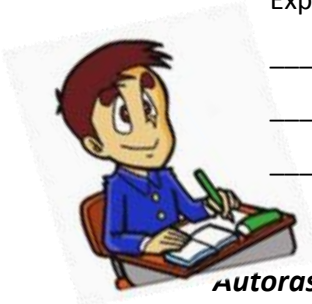
7. ¿He logrado cumplir el objetivo que me he planteado antes de empezar la lectura?
¿Cómo lo he logrado?

8. En el colegio te dicen que tienes que leer una novela en francés. Dibuja en el plano anterior un círculo alrededor de la sección donde sería más probable que encontraras esa clase de libro para tomar prestado.

9. ¿Dónde están situadas las novedades?

- A) En la sección de ficción.
- B) En la sección de no ficción.
- C) Cerca de la entrada.
- D) Cerca del mostrador de información.

Explica por qué puede haberse elegido ese lugar para las novedades.





SESIÓN

Nº 10

“Un
Récord”

PARTE 1

“UN RÉCORD”

- La sesión inicia con el parafraseo de los alumnos sobre lo aprendido en la sesión anterior.
- Luego el facilitador realiza una dinámica de distensión, con la finalidad de lograr un clima de armonía

RITMO AGOGO

Se les indica a los participantes que se inicia con las palabras “RITMO AGOGO diga usted...”, luego se elige el grupo del cual se va a mencionar las palabras, puede ser de animales, países, frutas, nombres de plantas y nombre de personas con una determinada letra. Acompañado de palmas.

Ejemplo: ritmo agogo diga usted nombres de animales por ejemplo ratón, el siguiente compañero puede decir león, el siguiente sapo, así sucesivamente.



- Posteriormente el facilitador entrega a los alumnos la ficha de trabajo de la sesión.

Hora
Inicio:

Fin:

FICHA DE LA SESIÓN

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

Grado y Sección: _____

1. ¿Qué puedo hacer para leer mejor cada día?



2. ¿Cuándo o en qué situación necesito mayor información o aclaración de un texto?

3. Si tengo que leer un tema que desconozco completamente y el texto es difícil ¿Cómo puedo mejorar mi capacidad de comprensión?



PARTE 2

• Subraya las palabras que no comprendas a medida que vas leyendo.

• Al terminar la lectura escribe dos preguntas que te ayudaron a comprenderla.

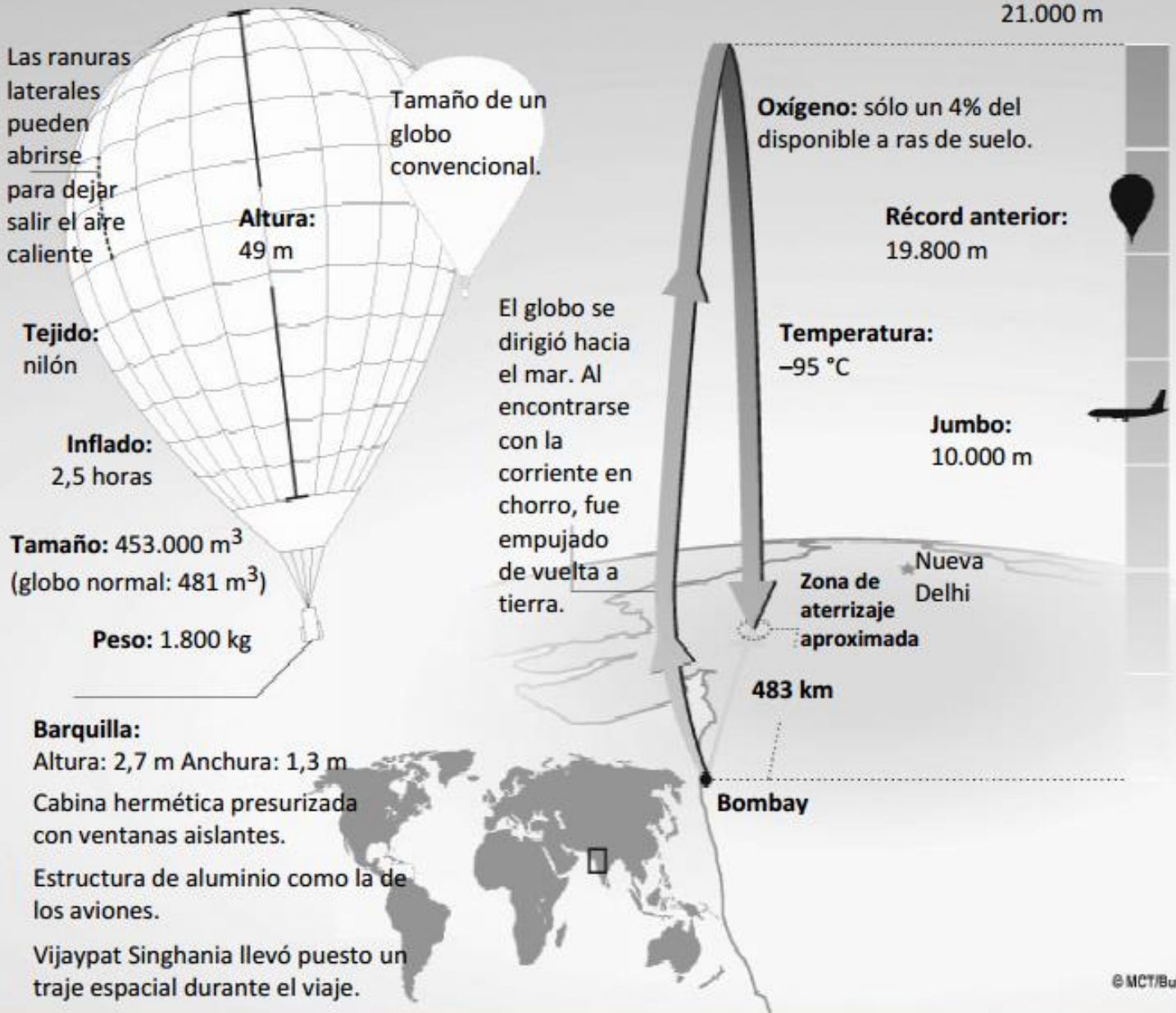
EL GLOBO



Récord de altura en globo

El piloto indio Vijaypat Singhania batió el récord de altura en globo el 26 de noviembre de 2005. Fue la primera persona que voló en globo a 21.000 m de altura sobre el nivel del mar.

Récord de altura:
21.000 m





4. Durante la lectura encontré una idea que no he comprendido ¿Qué hice para solucionarlo?

5. ¿Qué estrategias he empleado para comprender la lectura?

6. ¿Me ha gustado la lectura?

7. Organizo las ideas subrayadas y realizo un resumen

8. Escribo las palabras desconocidas y las defino según lo leído.

9. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- A) Singhanía estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B) Singhanía estableció un nuevo récord mundial.
- C) Singhanía sobrevoló tanto el mar como la tierra.
- D) El globo de Singhanía era enorme.

10. ¿Cuánto tiempo llevó inflar el globo de Vijaypat Singhanía?



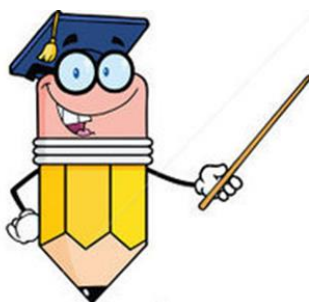
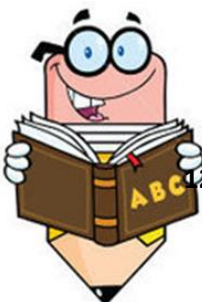
11. Vijaypat Singhanía utilizó algunas tecnologías presentes en otros dos medios de transporte. ¿Cuáles son esos medios de transporte?

12. ¿Cuál es la finalidad de incluir un jumbo en este texto?

13. Debajo del texto hay un mapa del mundo. ¿Por qué aparece un rectángulo sobre este mapa?

14. ¿Por qué hay dos globos dibujados?

- A) Para comparar el tamaño del globo de Singhanía antes y después de haber salido inflado.
- B) Para comparar el tamaño del globo de Singhanía con el de otros globos.
- C) Para demostrar que el globo de Singhanía parece pequeño desde el
- D) suelo.
- E) Para mostrar que el globo de Singhanía casi choca con otro globo.



¡ SONRÍE !

Sonríe...
Ya sé que
a veces cuesta

Pero tú sonríe...

¿Notas como vas aflo-
jando la resistencia?
La química empieza a
funcionar... todo está a
tu favor...

Solo... ¡SONRÍE!



ANEXO C

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



ESCOLA

ESCALA DE
CONCIENCIA LECTORA

Hoja de Respuestas

| | | | | | | |
|---------------------|----------------------|--------------|--------------------------------|------|----------------------|----------------------|
| Apellidos | <input type="text"/> | Sexo | Varón <input type="checkbox"/> | | | |
| Nombre | <input type="text"/> | | Mujer <input type="checkbox"/> | | | |
| Fecha de Nacimiento | <input type="text"/> | Fecha actual | <input type="text"/> | Edad | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Nivel de enseñanza | <input type="text"/> | Grupo | <input type="text"/> | | | |
| Centro | <input type="text"/> | Ciudad | <input type="text"/> | | | |

I.S.B.N. (Obra Completa): 978-84-9727-343-5

I.S.B.N.: 978-84-9727-346-6 Depósito Legal: M-33815-2009 Printed in Spain.

Es propiedad. Reservados todos los derechos.
Queda prohibida la reproducción parcial o total por cualquier procedimiento reproductor.

AUTORES

197

Aníbal Puentes Ferreras
Virginia Jiménez Rodríguez
Jesús M^a Alvarado Izquierdo

| Item | Respuestas | | |
|------|------------|---|---|
| Ej. | a | b | c |

ESCOLA 56

| Item | Respuestas | | | Ítem | Respuestas | | | Ítem | Respuestas | | | Ítem | Respuestas | | |
|------|------------|---|---|------|------------|---|---|------|------------|---|---|------|------------|---|---|
| 1 | a | b | c | 15 | a | b | c | 29 | a | b | c | 43 | a | b | c |
| 2 | a | b | c | 16 | a | b | c | 30 | a | b | c | 44 | a | b | c |
| 3 | a | b | c | 17 | a | b | c | 31 | a | b | c | 45 | a | b | c |
| 4 | a | b | c | 18 | a | b | c | 32 | a | b | c | 46 | a | b | c |
| 5 | a | b | c | 19 | a | b | c | 33 | a | b | c | 47 | a | b | c |
| 6 | a | b | c | 20 | a | b | c | 34 | a | b | c | 48 | a | b | c |
| 7 | a | b | c | 21 | a | b | c | 35 | a | b | c | 49 | a | b | c |
| 8 | a | b | c | 22 | a | b | c | 36 | a | b | c | 50 | a | b | c |
| 9 | a | b | c | 23 | a | b | c | 37 | a | b | c | 51 | a | b | c |
| 10 | a | b | c | 24 | a | b | c | 38 | a | b | c | 52 | a | b | c |
| 11 | a | b | c | 25 | a | b | c | 39 | a | b | c | 53 | a | b | c |
| 12 | a | b | c | 26 | a | b | c | 40 | a | b | c | 54 | a | b | c |
| 13 | a | b | c | 27 | a | b | c | 41 | a | b | c | 55 | a | b | c |
| 14 | a | b | c | 28 | a | b | c | 42 | a | b | c | 56 | a | b | c |

ESCOLA 28-A

| Item | Respuestas | | | Ítem | Respuestas | | |
|------|------------|---|---|------|------------|---|---|
| 1 | a | b | c | 15 | a | b | c |
| 2 | a | b | c | 16 | a | b | c |
| 3 | a | b | c | 17 | a | b | c |
| 4 | a | b | c | 18 | a | b | c |
| 5 | a | b | c | 19 | a | b | c |
| 6 | a | b | c | 20 | a | b | c |
| 7 | a | b | c | 21 | a | b | c |
| 8 | a | b | c | 22 | a | b | c |
| 9 | a | b | c | 23 | a | b | c |
| 10 | a | b | c | 24 | a | b | c |
| 11 | a | b | c | 25 | a | b | c |
| 12 | a | b | c | 26 | a | b | c |
| 13 | a | b | c | 27 | a | b | c |
| 14 | a | b | c | 28 | a | b | c |

ESCOLA 28-B

| Ítem | Respuestas | | | Ítem | Respuestas | | |
|------|------------|---|---|------|------------------|---|---|
| 1 | a | b | c | 15 | a | b | c |
| 2 | a | b | c | 16 | a | b | c |
| 3 | a | b | c | 17 | a | b | c |
| 4 | a | b | c | 18 | a | b | c |
| 5 | a | b | c | 19 | a | b | c |
| 6 | a | b | c | 20 | a | b | c |
| 7 | a | b | c | 21 | a | b | c |
| 8 | a | b | c | 22 | a | b | c |
| 9 | a | b | c | 23 | a | b | c |
| 10 | a | b | c | 24 | a | b | c |
| 11 | a | b | c | 25 | a | b | c |
| 12 | a | b | c | 26 | ¹⁹⁸ a | b | c |
| 13 | a | b | c | 27 | a | b | c |
| 14 | a | b | c | 28 | a | b | c |

IX. ANEXOS

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA) Versión ESCOLA 56

1. *Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?*
 - a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
 - b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
 - c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)

2. *Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?*
 - a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
 - b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
 - c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)

3. *Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?*
 - a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.) (...)
 - b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
 - c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)

4. *Los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...*
 - a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
 - b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
 - c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)

5. *Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?*
 - a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
 - b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
 - c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)

6. *Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?*
 - a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
 - b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
 - c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)

7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura...
- a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
 - b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
 - c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...
- a) Leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores. (...)
 - b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...)
 - c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)
9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras las estudias?
- a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)
 - b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
 - c) Imagino las preguntas que me hará y leo los temas pensando en ellos. (...)
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
- a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
 - b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
 - c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
 - b) Analizando las oraciones más largas. (...)
 - c) Recordando los detalles que se describen. (...)
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?
- a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
 - b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
 - c) Leerlo despacio, comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
 - b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
 - c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
- a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
 - b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)
 - c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)

15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?
- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
 - b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
 - c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
 - b) Lo leo varias veces para asegurarme que lo he comprendido. (...)
 - c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
- a) Leerlo más lentamente. (...)
 - b) Leerlo más veces. (...)
 - c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
 - b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
 - c) Releo la frase, así como las anteriores, y leo las posteriores, porque me ayuda a comprender el significado. (...)
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después realizar un examen?
- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
 - b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
 - c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)
20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
- a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
 - b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)
 - c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender, porque leen mejor. (...)
 - b) Todos/as saben leer, pero algunos/as estudian más. (...)
 - c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)

22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
- a) Leer las partes más importantes del texto. (...)
 - b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)
 - c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)
 - b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)
 - c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
 - b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
 - c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)
25. Cuando lees un texto...
- a) Leo simplemente por leer. (...)
 - b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
 - c) Leo para obtener información. (...)
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a) Leo sólo el primer párrafo. (...)
 - b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)
 - c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a) Normalmente no se puede saber. (...)
 - b) Por las palabras y pistas del texto. (...)
 - c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- a) Leo sólo la primera parte. (...)
 - b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)
 - c) Leo todo muy rápido. (...)
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- a) Recomendarle que lea todos los días. (...)
 - b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. 202 (...)
 - c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)

30. *¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?*
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)
 - b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)
 - c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)
31. *Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...*
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)
 - b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)
 - c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)
32. *¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?*
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)
 - b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)
 - c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)
33. *La mejor forma de empezar a leer un texto es...*
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué trata. (...)
 - b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)
 - c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)
34. *Al llevar a cabo una actividad de lectura:*
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
 - b) Creo que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
 - c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)
35. *Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?*
- a) No, porque me desconcentro. (...)
 - b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)
 - c) A veces, ya que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)
36. *¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?*
- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
 - b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
 - c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)
37. *¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?*
- a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)
 - b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)
 - c) Poder resumir las ideas principales. (...)

38. *¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?*
- a) El que tiene un objetivo claro. (...)
 - b) El que tiene más tiempo. (...)
 - c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)
39. *Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?*
- a) Busco el significado en un diccionario. (...)
 - b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
 - c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)
40. *¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?*
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)
 - b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)
 - c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)
41. *Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?*
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (...)
 - b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
 - c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)
42. *Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?*
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)
 - b) Busco en un diccionario. (...)
 - c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)
43. *¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?*
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)
 - b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)
 - c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)
44. *Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?*
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
 - b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
 - c) No necesito leerla, porque ya tengo la información. (...)
45. *¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?*
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)
 - b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. 20(4.)
 - c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)

46. *Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?*
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)
 - b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)
 - c) No, el pensamiento es diferente, un cuento es más interesante. (...)
47. *Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, desarrollo, desenlace)?*
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
 - b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
 - c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)
48. *Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...*
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes. (...)
 - b) Vuelvo a leer todo el texto. (...)
 - c) Leo sólo el párrafo más importante. (...)
49. *¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?*
- a) No es igual ya que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)
 - b) No importa ya que la actividad es la misma. (...)
 - c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)
50. *¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?*
- a) Me la salto y sigo leyendo. (...)
 - b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)
 - c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (...)
51. *Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?*
- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)
 - b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones. (...)
 - c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen. (05.)

52. *Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?*
- a) Lo leo varias veces. (...)
 - b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)
 - c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)
53. *¿Cómo sabes que has entendido una lectura?*
- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (...)
 - b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (...)
 - c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)
54. *Cuando te preparas para un examen te parece importante...*
- a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)
 - b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)
 - c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)
55. *¿Qué haces para seleccionar una lectura?*
- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)
 - b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)
 - c) Me fijo solo en la parte final y las conclusiones. (...)
56. *¿Cuándo comprendes mejor un texto?*
- a) Cuando lo leo en voz alta. (...)
 - b) Cuando lo leo de forma silenciosa. (...)
 - c) Cuando lo oigo leer a otro. (...)

ANEXO D

CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO

URRELO

Estimados padres de familia:

Presente:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y, al mismo tiempo, presentar a las alumnas:

- Mejía Álvarez, Merly Janett
- Vásquez Olivares, Kiara Marita

Bachilleres de la carrera profesional de psicología.

Las alumnas vienen desarrollando una Tesis- Cuasi-experimental denominada **Programa de Metacomprensión lectora**. Donde buscan determinar si a través del trabajo de un programa se puede influir en la mejora de la conciencia lectora, es decir, ser conscientes de las estrategias que poseen los alumnos o en que deben mejorar para incrementar su comprensión lectora o para que esta sea más eficaz.

Por lo cual es necesario contar con autorización de usted, para que no existan dificultades con los estudiantes, y se puedan cumplir con los objetivos establecidos en la investigación.

Por otro lado, las bachilleres se encargarán de presentar los resultados de la investigación a la Institución Educativa al término de esta.

Sin otro particular que expresarle y agradeciendo su atención, hago propicia la oportunidad para expresarle nuestro saludo cordial.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA – UPAGU
Bach. Mejía Alvares, Merly
Cel: 938296397
Bach. Vásquez olivares, Kiara
Cel. 953645656

Autorización de participación para padres

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Yo (padre, madre o apoderado)....., luego de conocer los detalles de la investigación sobre el **PROGRAMA DE METACOMPRENSIÓN LECTURA** , autorizo a mi hijo , quien cursa el segundo grado de educación secundaria de la I.E.....,

De la sección..... Para que participe en esta investigación en los meses de octubre a diciembre del 2016, a cargo de las bachilleres en psicología: Mejía Álvarez, Merly Janett y Vásquez Olivares, Kiara Marita.

Cajamarca..... de.....del 2016

.....

FIRMA

DNI:

Autorización de participación para alumnos.

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Yo..... de..... de edad, que curso el segundo grado de educación secundaria de la I.E....., de la sección, luego de conocer los detalles de la investigación sobre el **PROGRAMA DE METACOMPRESIÓN LECTURA**, acepto participar de forma voluntaria en dicha investigación, que incluye una pre y post evaluación con el instrumento de Conciencia Lectora ESCOLA - 56, durante los meses de octubre a diciembre del 2016, a cargo de las bachilleres en psicología: Mejía Álvarez, Merly Janett y Vásquez Olivares, Kiara Marita.

Cajamarca..... de.....del 2016

.....

FIRMA