



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los
estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución
Particular, Lima 2021

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Problemas de Aprendizaje**

AUTORA:

Pacheco Polanco, Gloria (orcid.org/0000-0002-5526-5490)

ASESOR:

Dr. Garay Argandoña, Rafael Antonio (orcid.org/0000-0003-2156-2291)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios, por guiarme, darme fortaleza, sabiduría y no abandonarme cuando más lo necesitaba.

Siempre presente en mis pensamientos, Daniela mi hija, quien ha sido mi máxima motivación para alcanzar mis metas.

A mi admirado esposo Steve por su apoyo, comprensión, amor y paciencia en este nuevo reto.

Agradecimiento

A mi madre y abuela Marcelina, quiénes siempre me han apoyado de manera incondicional.

A las personas que incondicionalmente me apoyaron y pude lograr culminar la tesis; también, a mis asesores de la UCV, a mi directora, a mi jefa de nivel y a mi noble cotutora.

Índice de contenidos

| | |
|--|------|
| Carátula..... | i |
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Índice de contenidos..... | iv |
| Índice de tablas | vi |
| Índice de figuras..... | vii |
| Resumen | viii |
| Abstract..... | ix |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 4 |
| III. METODOLOGÍA..... | 14 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación..... | 14 |
| 3.2 Variables y operacionalización..... | 15 |
| 3.3 Población, muestra y muestreo..... | 16 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 17 |
| 3.5 Procedimientos | 20 |
| 3.6 Método de análisis de datos | 20 |
| 3.7 Aspectos éticos | 21 |
| IV. RESULTADOS | 22 |
| V. DISCUSIÓN | 38 |
| VI. CONCLUSIONES | 44 |
| VII. RECOMENDACIONES..... | 45 |
| REFERENCIAS..... | 46 |
| ANEXOS | 53 |
| Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables..... | 54 |
| Anexo 2: Matriz de consistencia..... | 57 |
| Anexo 3: Instrumentos de evaluación..... | 60 |
| Anexo 4: Validación | 66 |
| Anexo 5: Confiabilidad..... | 72 |

| | |
|---|-----------|
| Anexo 6: Base de datos..... | 74 |
| Anexo 7: Fichas técnicas de instrumentos | 76 |
| Anexo 8: Carta de autorización de institución | 78 |
| Anexo 9: Evidencia del trabajo estadístico | 79 |
| Variable 1: Frecuencias estadísticas de la variable “estrategias metacognitiva | |
| Variable 2: Frecuencias estadística de la variable “Compresión lectora”.. | 80 |
| Evidencia del trabajo de campo..... | 81 |
| Aplicación de los instrumentos a cuarto grado de primaria - Plataforma del colegio – (Práctica de Compresión Lectora 81) | |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman..... | 21 |
| Tabla 2. Niveles de frecuencia de los estudiantes según las estrategias metacognitivas..... | 22 |
| Tabla 3. Estrategias metacognitivas antes de la lectura..... | 23 |
| Tabla 4. Estrategias metacognitivas durante la lectura..... | 24 |
| Tabla 5. Estrategias metacognitivas después de la lectura..... | 25 |
| Tabla 6. Frecuencias de estudiantes según las estrategias metacognitivas.. | 26 |
| por podimensiones (Agrupadas) | |
| Tabla 7. Frecuencia distribuida por niveles alcanzados de comprensión..... | 27 |
| lectora | |
| Tabla 8. Nivel literal de la variable comprensión lectora..... | 28 |
| Tabla 9. Nivel reorganizacional de la variable comprensión lectora..... | 29 |
| Tabla 10. Nivel inferencial de la variable Comprensión lectora..... | 30 |
| Tabla 11. Nivel criterial de la variable comprensión lectora..... | 31 |
| Tabla 12. Niveles de frecuencias de las dimensiones comprensión lectora.. | 32 |
| (Agrupadas) | |
| Tabla 13. Correlación de la hipótesis general..... | 33 |
| Tabla 14. Correlación de la hipótesis específica 1..... | 34 |
| Tabla 15. Correlación de la hipótesis específica 2..... | 35 |
| Tabla 16. Correlación de la hipótesis específica 3..... | 36 |
| Tabla 17. Correlación de la hipótesis específica 4..... | 37 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Diseño correlacional. Fuente: Valderrama & Jaimes, 2019..... | 15 |
| Figura 2. Estudiantes según las estrategias metacognitivas | 22 |
| Figura 3. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas antes de la lectura..... | 23 |
| Figura 4. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas de la lectura. | 24 |
| Figura 5. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas después de la lectura..... | 25 |
| Figura 6. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas por dimensiones. | 26 |
| Figura 7. Distribución porcentual de la variable comprensión lectora..... | 27 |
| Figura 8. Distribución porcentual del nivel literal de la variable comprensión lectora. | 28 |
| Figura 9. Distribución porcentual del nivel reorganizacional de la variable comprensión lectora. | 29 |
| Figura 10. Distribución porcentual del nivel inferencial de la variable comprensión lectora. | 30 |
| Figura 11. Distribución porcentual del nivel criterial de la variable comprensión lectora. | 31 |
| Figura 12. Porcentajes distribuidos según niveles alcanzados de comprensión lectora por dimensiones | 32 |

Resumen

La investigación se realizó con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021. El tipo de investigación fue básica bajo el nivel correlacional, el diseño fue no experimental, y transversal, la población estuvo conformada por 71 estudiantes, no se realizó muestreo. Los datos fueron recolectados a través de dos instrumentos, uno para medir la variable de estrategias metacognitivas y el otro para medir la variable comprensión lectora. Se obtuvo como resultado que, el 79% de los estudiantes tienen un nivel medio, el 14% y el 7% presentaron un nivel alto y bajo respectivamente en estrategias metacognitivas; mientras que, en la comprensión lectora el 72% de los estudiantes se encuentran en proceso, el 24% en logro y el 4% en inicio. La prueba de hipótesis muestra un Rho de *Spearman* de 0.348 y un p valor de 0.003. Se concluyó que, existe una relación directa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; sin embargo, la relación fue de grado bajo y no moderado como fue supuesta.

Palabras clave: *estrategias metacognitivas, comprensión lectora, metacognición, estudiantes.*

Abstract

The research was carried out with the objective of determining the relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in fourth grade students of a particular institution, Lima 2021. The type of research was basic under the correlational level, the design was non-experimental, and cross-sectional, the population consisted of 71 students, no sampling was carried out. The data were collected through two instruments, one to measure the metacognitive strategies variable and the other to measure the reading comprehension variable. It was obtained as a result that 79% of the students have a medium level, 14% and 7% presented a high and low level respectively in metacognitive strategies; while, in reading comprehension, 72% of the students are in the process, 24% in achievement and 4% in the beginning. The hypothesis test shows a Spearman Rho of 0.348 and a p value of 0.003. It was concluded that there is a direct relationship between metacognitive strategies and reading comprehension in fourth grade students of a particular institution, Lima 2021; however, the relationship was low grade and not moderate as assumed.

Keywords: *metacognitive strategies, reading comprehension, metacognition, students.*

I. INTRODUCCIÓN

Los estándares y normas a nivel mundial para fomentar una educación de calidad, la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) consideró aplazar los resultados de los datos de lectura del PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2018, por las irregularidades presentadas en estudiantes españoles al contestar en el menor tiempo establecido en comparación con el resto de países; lo que conllevó a analizar solo las competencias de matemáticas y ciencias, descartando la sección de lectura. En América Latina, se mostró un bajo nivel de comprensión lectora, donde países como Panamá, República Dominicana y Perú, obtuvieron los últimos puntajes (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2019). Además, en América Latina y el Caribe, el 36% de la cantidad total de niños y adolescentes no leen de manera eficaz, lo que afecta al proceso de comprensión lectora (Orellana, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Respecto a la realidad en Perú, los resultados evaluativos descritos correspondientes a estudiantes cursantes del 4^{to} grado de la formación primaria alcanzaron el 34.5% el nivel satisfactorio, el 35.5% el nivel de proceso; seguido por el 25% que demostraron estar en el inicio del proceso y el 4.9% en el momento previo para que el leyente inicie el desarrollo de lectura (Ministerio de Educación [MINEDU], 2019). Frente a ello, se replanteó el programa “Yo amo leer” que potencia la capacidad, la praxis docente y las estrategias en la mejora de la comprensión lectora (Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana [DRELM], 2015). La comprensión lectora se puede mejorar cuando se propone un conjunto de procesos mentales presentados para orientar tareas con dificultades, el cual requiere desarrollar habilidades para mejorarlas; puesto que, existe diversas teorías y enfoque que fortalecen a este proceso; pero aún persisten métodos inapropiados con estrategias memorísticas que desmotivan y alejan a los estudiantes de la lectura (MINEDU, 2019; Monge, 2021).

La comprensión lectora presenta falencias causadas por distractores externos como programas televisivos, tecnología, ruido, situación física del alumno; por otro lado, están los docentes al emplear las estrategias para controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura de los estudiantes al

relacionar los asuntos cognitivos en búsqueda de un objetivo determinado. En los años recientes, la metacognición fue entendida como el conocimiento intrínseco que los individuos se apropian para su funcionamiento cognitivo (Montesdeoca et al., 2020; Ramírez et al., 2015).

En la institución educativa particular, del distrito de Barranco, los alumnos de 4^{to} grado del nivel primaria manifiestan dificultades para comprender que las estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura deben ceñirse al nivel cognitivo de los estudiantes; falencia que persiste porque los niveles mencionados no son considerados dentro de las estrategias de lectura que guarde afinidad con el interés del estudiante. Cabe mencionar que, frente a este contexto, la intención es analizar este planteamiento y tomar medidas para lograr con los objetivos propuestos.

Por ello, se plantearon diversos problemas desarrollados desde el general a los específicos; como problema general se tiene: ¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?; como problemas específicos: ¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y nivel literal en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?, ¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y nivel reorganizacional de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?, ¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y nivel inferencial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021? y ¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y nivel criterial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?.

Esta tesis es importante para la comunidad porque los estudiantes pueden lograr el manejo de estrategias metacognitivas y superar los vacíos encontrados en la problemática planteada sobre el nivel de comprensión lectora; asimismo, proporcionar aportes relevantes a los docentes, quienes deben responder de manera eficiente al aplicar estrategias que repercuten de manera positiva en ellos. Por consiguiente, en el ejercicio profesional como docente se tiene interés en dar a conocer la importancia y necesidad de leer, manejar estrategias antes,

durante y después de la lectura; así como comprender lo que leen y los niveles que presentan la lectura. Una buena comprensión de lectura les permitirá a los estudiantes el éxito, no solo en esta competencia, sino en las demás que sirven de aprendizaje para la vida.

El objetivo general fue determinar la relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021. Se plantearon los siguientes objetivos específicos: primero, determinar la relación entre estrategias metacognitivas y nivel literal en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; segundo, determinar la relación entre estrategias metacognitivas y nivel reorganizacional de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; tercero, determinar la relación entre estrategias metacognitivas y nivel inferencial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; cuarto, determinar la relación entre estrategias metacognitivas y nivel criterial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

Se planteó como hipótesis general: existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; primera hipótesis específica: existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel literal en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; segunda hipótesis: existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel organizacional en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; tercera hipótesis: existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel inferencial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021; cuarta hipótesis: existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel criterial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel nacional existen distintos estudios, en el artículo publicado por Castillo (2016) en su estudio realizado para conocer la relación que existe en los métodos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas del alumnado de una Universidad de Lima; presentó una investigación correlacional. Sus resultados revelaron una significancia bilateral igual a 0.000 y un coeficiente de correlación de 0.790 entre las variables mencionadas, y se concluyó que, se relacionan significativamente.

También, Terán (2018) estudió la incidencia que tienen las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora, a partir de un estudio realizado a 97 estudiantes, la investigación fue de tipo correlacional. Los resultados reflejaron un insuficiente nivel de comprensión en el 17,5% (17) de la muestra; mientras que, el 50,5%(49) demostraron un nivel bueno y el 32%(31) nivel destacado. De allí que, entre las variables se da una incidencia significativa.

Asimismo, Cerrón y Pineda (2019) refiere que las estrategias metacognitivas y comprensión lectora se relacionan entre sí; situación estudiada en una población de 90 estudiantes de una Universidad del Perú donde se desarrolló una investigación correlacional. Se concluyó que, entre las variables existe correlación ($r = 0.842$; $p = 0.000$).

Por otra parte, Choque (2020) realizó un estudio que permitió relacionar las estrategias metacognitivas y aprendizaje de los alumnos de 4^{to} grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de Las Mercedes”, Ica-2020; la metodología empleada fue correlacional, con un diseño no experimental y se evaluaron 194 estudiantes. Los resultados permitieron concluir que, entre estrategias metacognitivas y aprendizaje existe una relación directa, lo que demuestran logros que favorecen los niveles de aprendizajes.

En la investigación presentada por Becerra (2021), también entre las estrategias cognitivas y la comprensión lectora se determinó la existencia de relación; al presentar un estudio correlacional en una población de 70 estudiantes cursantes de educación primaria. Se concluyó que, más de la mitad del alumnado en estudio presentaron una comprensión por debajo del nivel; mientras que, prevaleció una relación baja con un alto nivel de comprensión

A nivel internacional, en la investigación de Tarchi (2017) estudió la contribución de los efectos cognitivos y motivacionales en la comprensión de textos en los alumnos de secundaria. Para ello, desarrolló un estudio correlacional no experimental de enfoque cuantitativo con 146 estudiantes; a los cuales, suministró una prueba metacognitiva y un cuestionario de motivación para la lectura. Los resultados mostraron que la metacognición no tuvo una relación estadísticamente significativa; puesto que, el autor señala que el estudio abordó medidas complejas de metacognición; las cuales incluyen, sensibilización al texto y conciencia de los objetivos de la lectura.

Wahyuni, et al. (2018) presentaron un artículo sobre la relación que existe entre las estrategias de lectura metacognitivas y comprensión lectora en la Universitas Negeri Padang (UNP), en Indonesia. El enfoque fue cuantitativo, nivel correlacional y contó con una población de 155 alumnos. Los resultados arrojaron una $r = -0,408$, valor que indicó una correlación negativa; además, el 58,6% de estudiantes obtuvieron un nivel bajo respecto a la conciencia de las estrategias metacognitivas de lectura. Concluyó que, entre las variables no prevalece una relación de manera significativa.

Bajo la percepción de Ghazi y Hind (2019) en su estudio para determinar la interacción entre el uso informado de estrategias de lectura metacognitivas la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) en el sur del Líbano. Fue un estudio correlacional, de enfoque cuantitativo y contó con una muestra de 119 alumnos. Los resultados del estudio indicaron un alto uso de la resolución de problemas y un uso moderado de las estrategias globales y de apoyo. Además, las estrategias de resolución de problemas se correlacionaron positivamente con la comprensión literal y de orden superior y la predijeron. Se discutieron las implicaciones pedagógicas y sugerencias para futuras investigaciones.

Por su parte, Konda (2020) desarrolló un artículo donde se estudió la relación entre estrategias metacognitivas de lectura y la comprensión lectora, en la Universidad de Islam Malang en Indonesia. Siendo una investigación descriptiva correlacional y de enfoque cuantitativo, la muestra estuvo conformada por 61 estudiante. Concluyó que, entre estrategias

metacognitivas de lectura y la comprensión lectora existe una relación significativa, porque el valor de $r = 0.775$ y el $p = 0.000$ que afirma la hipótesis

Por último, Kim (2021) presentó un artículo sobre el uso de estrategias de lectura metacognitivas de estudiantes que no hablan inglés y su relación con el desempeño en comprensión de lectura. El estudio fue correlacional, contó con una población de 82 estudiantes y se administraron los instrumentos el Inventario de Estrategias de Conciencia Metacognitiva de Lectura (MARSI) de Mokhtari y Reichard, 2002 y una prueba de lectura - TOEIC para medir el desempeño en lectura. Concluyó que, entre ambas variables existe relación positiva y significativa ($r = 0.471$, $p = 0.000$). La prueba de comprensión lectora mejora cuando prevalecen excelentes estrategias metacognitivas.

Desde la perspectiva de las teorías filosóficas y epistémica, la presente investigación tiene un perfil humanista y positivista, puesto que el marco de las teorías adyacente, prevalece un enfoque constructivista. Es así como el constructivismo brinda las herramientas de aprendizaje a través de una participación relevante al estudiante, donde la experiencia de los mismos sea el marco donde se anclen los nuevos conocimientos sobre su alrededor, para reflexionar e interactuar (Bolaño, 2020). El constructivismo como teoría epistemológica construye el conocimiento a partir de una metodología centrada en una planificación de acciones prácticas en el trabajo de aula para que los estudiantes aprendan a partir de su propia construcción (Guerra, 2020).

Lo descrito previamente resume que, la teoría constructivista se basa en el estudiante y su capacidad de totalizar experiencias previas con los nuevos conocimientos que se va adquiriendo; lo cual, permite el desarrollo de nuevos pensamientos. De esta forma, se construye el aprendizaje para interactuar con el objeto del conocimiento, mediante interacciones con otros participantes para llevar a cabo un aprendizaje significativo. En ese sentido, se inicia con los criterios del rol activo de cada participante en el proceso de aprendizaje; por lo cual, el aprendizaje se completa cuando el participante involucra los novedosos métodos adquiridos anteriormente; sin dejar de lado el interés por aprender lo enseñado (Rendiles & Gómez, 2019). El aprendizaje significativo es esencial para asegurarse de que los estudiantes comprendan y utilicen el conocimiento y

la información que han aprendido para su vida diaria y su futuro (Ghaliya, et al., 2021).

Según Ausubel, la teoría del aprendizaje se construye a partir de un proceso de recepción verbal donde el docente transmite información y el sujeto que recibe dicha información lo incorpora en su propia estructura cognitiva. Para Ausubel el aprendizaje significativo conlleva a relacionar el nuevo conocimiento a la estructura cognitiva que propia del estudiante, dicha incorporación debe ser realizada de forma no arbitraria o aislada de su estructura cognitiva (Contreras, 2016). Por tanto, aplicar la teoría de la asimilación cognitiva de Ausubel (A's CAT) incluye estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva cuando el proceso cognitivo se lleva a cabo de manera significativa (Zhijie, et al., 2021).

Por otra parte, se resalta el pensamiento y el trabajo de Vygotsky que han marcado un hito muy importante dentro de la teoría del aprendizaje, es reconocido por su teoría del desarrollo próximo y por el énfasis en el aspecto social del proceso del aprendizaje, donde el entorno es primordial para el individuo en el desarrollo psicológico y cognitivo. Razón para que varias metodologías modernas de aprendizaje incorporan su trabajo, en el seguimiento de actividades pedagógicas (Sánchez, 2019).

En los siguientes párrafos se detallan las bases teóricas que definen los elementos teóricos conceptuales de las variables; para ellos, se realizó una revisión exhaustiva del estado del arte que conllevó a identificar los aspectos resaltantes que deben prevalecer en los momentos de realizar una lectura; proceso investigativo de transcendencia para las próximas aplicaciones teóricas del presente estudio.

En lo que respecta a las estrategias metacognitivas, el término metacognición hace referencia al control y sensatez propio de los procesos cognitivos. Dicho término fue introducido por Flavell y Wellman desde 1977 que en inicio hacían mención al conocimiento de los contenidos y procesos de la memoria, llamada metamemoria. Entre los componentes de la metacognición se tiene sus estrategias, que son pertinentes para darse el aprendizaje y la comprensión que permiten la reflexión para evitar un accionar mecánico que impida aprender. Asimismo, la metacognición requiere de estrategias cognitivas que se desarrollan a través de la práctica (Castrillón et al., 2020). El cognitivismo

busca comprender al lector como un sistema complejo mental que se encarga del procesamiento de la información; el texto es concebido como datos y el contexto son todas las funciones cognitivas que participan en la construcción del texto (Loayza, 2021).

Las estrategias metacognitivas, son acciones que ayudan a desarrollar diversas estrategias para una mejor comprensión lectora en niños, la cual se da en momentos básicos para comprender eficazmente diversos textos (Solé, 2003). Se han considerado retomar los momentos antes, durante y después de la lectura como estrategias para adquirir una mejor comprensión; puesto que, son procesos básicos que todo lector debe considerar para internalizar el texto y llegar a un óptimo nivel de logro (Ramos, 2021).

En tal sentido, las estrategias metacognitivas son procesos que tienen relación con la reflexión al desarrollar procesos cognitivos que llevan al conocimiento sobre el propio desempeño mental para el logro de una tarea. Las estrategias permitirán la supervisión del progreso de aprendizaje y su evaluación; es un procedimiento para buscar respuestas o solucionar tareas de manera acertada. Son acciones aplicadas con el fin de alcanzar los propósitos trazados de manera consciente y controlada a partir de una planificación, supervisión y evaluación (Castrillón *et al.*, 2020).

Dentro de este marco, las estrategias metacognitivas de enseñanza son definidas por el cúmulo de acciones encauzadas en identificar las propias rutinas y procesos mentales que dan respuesta al qué y cómo saber manejarlas y readaptarlas y/o sustituirlas cuando así sean requeridas por las metas propuestas. La implementación de estas estrategias va acorde con tres procesos como son: la planificación que debe realizarse antes de la lectura, la inspección del contenido ayuda al desarrollo de la lectura y, por último, hay que valorar, que es evaluar el nivel de comprensión, esto se hace en la fase del después de la lectura; todas estas acciones van a desarrollar y enriquecer los resultados cognitivos (Arias & Aparicio, 2020).

Las estrategias metacognitivas son actividades que involucran acciones que fortalecen la comprensión de textos a partir de interacciones que se dan entre el texto y el lector; para ello, se requiere hacer uso de métodos analíticos, sintéticos, comparativos, inductivos, entre otros; a fin de conceder al lector una

comunicación con verdadero significado y sentido (Cubides, et al., 2017). Por tanto, los estudiantes que tienen buenas actividades mentales y saben cómo organizar sus pensamientos sobresalen en el uso de esta habilidad (Hacermida & Aboy, 2021).

Las dimensiones de estrategias metacognitivas para alcanzar a la comprensión de textos, parten de estrategias relacionadas con el antes, durante y después de la lectura. El antes se refiere la preparación previa que busca la motivación dada por preguntas orientadoras de conocimientos anticipados; las estrategias desarrolladas durante la lectura, que parte de la construcción de la comprensión; el después de la lectura, que implica la descripción, literal, análisis, inferencia reflexión y crítica (Cubides *et al.*, 2017; Ramos, 2021).

Asimismo, desde el enfoque de la metacognición el proceso de lectura se divide en 3 momentos (antes, durante y después), los cuales están relacionados a estrategias específicas como: estrategias antes de la lectura, etapa denominada planificación; puesto que, el lector debe identificar el propósito y las estrategias implementadas para alcanzarlo; estrategias durante la lectura, se corresponde con la etapa de la supervisión orientada a controlar la calidad del proceso, éstas engloban acciones referidas a toma de notas, subrayados, formular preguntas, relectura de fragmentos del textos, entre otras; estrategias después de la lectura, momento que se relaciona con la etapa de calificación, cuya finalidad se centra en determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos planificados, son estrategias que evalúan la calidad de la lectura (Ramírez et al., 2015).

Dentro de este orden de ideas, prevalecen diversidad de opiniones de investigadores como Ríos y Cooper, quienes en su momento sustentaron las estrategias metacognitivas que describen la autorregulación mediante etapas de planificación asociada con el antes, monitorización con él durante y evaluación con el después; etapas que fueron consideradas en la presente investigación (Muñoz-Muñoz & Ocaña, 2017).

En lo que respecta a la variable comprensión lectora, se tiene que definir primeramente la comprensión, como el objetivo final de la lectura, pero es una tarea muy compleja que consta de habilidades de múltiples componentes (Tobia & Bonifacio, 2015). El término comprensión lectora es utilizado con regularidad

en la actualidad, es un concepto que ha permanecido dentro de la definición de lectura, visto como el proceso que se desarrolla entre el leyente y el texto que permite la interacción de manera activa, es iniciado al momento que el lector y el texto interactúan, según la cantidad de elementos presentes en este proceso se dará origen a los niveles de comprensión, que van a lograr identificar el grado en que el estudiante comprende un texto (Sánchez & Silva, 2021).

De igual manera, este proceso se define como la interacción que se da para afianzar la comprensión lectora al relacionar la información contenida en el texto con la almacenada en la mente del lector. De allí que, la comprensión lectora parte del significado que el lector le dé al texto mediante la interacción activa según los niveles de comprensión sean literal, inferencial y criterial. También, es un proceso conformado por una integración de elementos donde el lector realiza deducciones a partir de sus propias conclusiones para lograr competencia que conlleve hacia una buena comprensión indispensable para aprender y pensar intuitivamente (Macay-Zambrano & Véliz-Castro, 2019; Cardeña, 2017); Andrade & Utria, 2021).

En la educación primaria uno de sus objetivos se centra en las facultades comunicacionales que presentan los estudiantes en el uso diverso que hacen del lenguaje y que se busca su perfección; para ellos, las competencias de los docentes son herramientas que requieren de implementar estrategias que despierten el interés por leer y comprender los textos en un marco contextualizado que aborde las distintas áreas curriculares (Mondragón *et al.*, 2021).

Cabe señalar que, la lectura es una de las habilidades necesarias que toda persona bien educada necesita adquirir en un grado considerable tanto en su lenguaje materno como en su segunda lengua o idioma extranjera (Muhammad, Januarius, Mursid, & Djoko, 2019). La visión simple de la lectura propone que el desarrollo de la comprensión lectora debe iniciarse en etapa temprana del niño, para que en el nivel primario se presente mejor mediante la decodificación fluida y las destrezas del lenguaje oral (Dolean *et al.*, 2021).

Existe diversidad de acepciones sobre la comprensión lectora, a partir de tres características notables propuestas por Khemais; la primera, hace referencia a la comprensión de un texto de manera adecuada, para ello, el significado de la

lectura se construye mientras se lee; la segunda, refiere a las experiencias previas que se tenga sobre el contenido de la lectura que servirá de aporte al texto enriqueciendo al proceso de interacción entre el texto y el lector; por último, la tercera, es vista como un proceso estratégico donde el leyente acomoda y cambia de estrategias según sea el caso (Rojas *et al.*, 2018).

La comprensión de textos está asociada a las competencias de carácter fundamental e imprescindible para el desarrollo de los niños desde lo personal y social, de gran significación para su futuro en cuanto al crecimiento académico y profesional; de allí que, la comprensión de un texto oral o escrito conlleva a un proceso multidimensional a fin de lograr apropiarse de su significado de manera coherente, así como para su futuro éxito académico y laboral. Cabe señalar que, el texto escrito u oral su comprensión es un proceso que requiere de una variedad de dimensiones que lo hace multidimensional en función del significados que se le pueda dar para construir de manera coherente un contexto entendible para el lector (Junyent, 2016)

La comprensión lectora presenta como dimensiones a la comprensión literal, capacidad que conlleva a manejar acciones para recordar la lectura; la otra dimensión es reorganizar la información, que no es más que ordenar las ideas para llegar a la comprensión inferencial, donde se vincula con la experiencia del lector y, por último, se emita un juicio valorativo que se pueda demostrar el impacto estético y psicológico del texto en el lector, es la apreciación subjetiva que se construya de la lectura (Andrade & Utria, 2021).

Asimismo, la comprensión lectora se divide en 5 niveles: el primero es el literal, donde el lector hará uso de las capacidades de reconocer y recordar, identifica los detalles concretos, relación causa y efecto, las ideas principales y secundarias, entre otros. De segundo, es el nivel reorganizacional de la información, donde el lector es capaz de extraer la información de un texto y crear esquemas. De tercero el nivel inferencial, se pone de manifiesto el conocimiento anterior con el fin de plantearse hipótesis para entender el significado del texto. En cuarto nivel la lectura crítica, consiste en realizar un juicio valorativo del texto, realizando comparaciones. En quinto nivel la comprensión lectora, esto abarca la estética u opinión del texto, el cual el lector

será capaz de diferenciar desde donde parte el autor para emitir una evaluación crítica del texto (Sánchez & Silva, 2021).

En resumidas cuentas, el éxito académico de los estudiantes son producto de las habilidades de comprensión lectora que han manejado en el proceso de aprendizaje (Simbolon *et al.*, 2020); esta dimensionada en niveles, que refieren las competencias lectoras alcanzadas por los estudiantes, la diversidad de opiniones como Pinzas, Strang, Jenkinson y Smith quienes describen tres niveles de comprensión, ya que es una de las formas de cómo evaluar la lectura: nivel literal, inferencial y crítica o valorativa (Pérez, *et al.*, 2017).

Se ha verificado que, existen vacíos de conocimiento que puede conllevar a una baja capacidad de comprensión de textos literales, inferenciales y criterial, todo ello, puede ser por la falta de aplicación de estrategias que fortalezcan o mejoren la capacidad de comprensión de textos (Córdova & Campana, 2020; Molina, 2020). El nivel de comprensión literal se presenta cuando la lectura se realiza sin intervención activa del lector desde lo cognoscitivo e intelectual, solo se capta lo que en el texto se dice; por consiguiente, es el primer paso que conlleva a comprender el texto de manera explícita y sirve de base para el resto de niveles de comprensión lectora.

El nivel inferencial, se da cuando existe una relación de significados entre el contenido del texto y las experiencias vivenciales del lector, adicionando ideas y emitiendo conclusiones de lo leído; este nivel se aprecia cuando el lector deja entrever el contenido de manera implícita y se logra concluir o identificar la idea central de un texto. El nivel criterial, es el nivel ideal, porque el lector emite juicios valorativos, donde se acepta o rechaza lo contemplado en la lectura con argumentos lógicos; éste es el nivel más prominente de conceptualización donde valora cada juicio discriminando hechos a través de opiniones al integrar la lectura en las experiencias propias del lector (Pérez *et al.*, 2017; Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019; Cubides *et al.*, 2017).

Por otra parte, la comprensión lectora es el potencial que tienen las personas para atraer y conformar las partes de un texto en tres niveles diferentes y graduales de relaciones. En el nivel uno, se debe reconocer la microestructura de un texto, los significados de las palabras a raíz de proposiciones propias y

relacionales. En el nivel dos, se debe reconocer la macroestructura de un texto; es decir, la definición de un texto como un todo, donde se puede establecer una idea global a partir de la detección de proposiciones importantes; lo cual, genera una representación coherente. Por último, en el nivel tres, se debe elaborar la superestructura que implica el desarrollo inferencial interpretativo tomando en consideración textos de las vivencias cotidianas.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio fue desarrollado bajo un enfoque cuantitativo; porque los datos fueron recopilados y cuantificados estadísticamente para verificar las hipótesis propuestas, con el propósito de probar modelos teóricos y contrastar pautas de comportamiento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). A partir de lo expuesto, las variables y dimensiones fueron analizadas a través de datos numéricos interpretados porcentualmente; así como, las hipótesis fueron contrastadas con pruebas estadísticas para su afirmación.

En cuanto, al **tipo de investigación** fue considerada básica al no tener una aplicación, sino que busca solucionar de manera inmediata los problemas planteados a través de conocimientos teóricos para mejorar el conocimiento científico encaminado al hallazgo de principios y leyes que van a contribuir al desarrollo de la teoría y de estrategias sobre la realidad problemática (Valderrama & Jaimes, 2019). Debido a esto el presente trabajo fue básica, porque de esta manera las estrategias metacognitivas se puede conocer el problema de las unidades de estudio y proponer posibilidades para así mejorar la comprensión lectora.

Por otra parte, el proyecto correspondió a un nivel correlacional; porque se centra en conocer mediante datos numéricos la relación entre dos o más variables; además, a través de ésta se puede explicar y predecir sobre el problema en estudio (Valderrama & Jaimes, 2019). Debido a esto se buscó analizar los resultados del trabajo para mostrar que entre las variables presentes en éste estudio existe una relación entre ellas.

El diseño fue no experimental, transversal; porque no existe aplicación de ninguna variable. Por tanto, los hechos se observaron y midieron en su estado natural. Debido a esto, la presente investigación consideró la relación entre las variables de estudio, y el diseño que se siguió se muestra a continuación en la Figura 1.

Simbología:

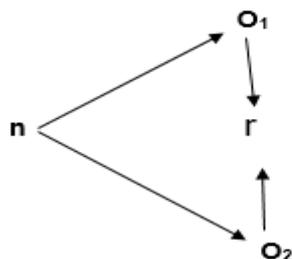


Figura 1. Diseño correlacional. Fuente: Valderrama & Jaimes, 2019.

3.2 Variables y operacionalización

La variable es definida como un elemento con cualidades que caracteriza un fenómeno capaz de optar diferentes valores, muchas de ellas son constructos teóricos que pueden ser desglosadas hasta su mínima expresión para ser medida a través de sus indicadores, cuyos ítems son las características medibles de forma directa que en muchas ocasiones son visibles (Molina, 2020).

La definición conceptual de la variable estrategias metacognitivas, son las acciones que ayudan a desarrollar diversas estrategias para una mejor comprensión lectora en niños, la cual se da en momentos básicos para comprender eficazmente diversos textos (Solé, 2003); retomada para determinar las estrategias de lecturas antes, durante y después según el nivel de comprensión los lectores (Ramos, 2021).

La definición operacional de la variable estrategias metacognitivas se midieron en función a los indicadores de las dimensiones antes, durante y después de la lectura; por lo cual, se manejó el instrumento de inventario de estrategias metacognitivas para analizar la variable estrategias metacognitivas en los estudiantes.

La escala de medición fue ordinal con niveles y rangos: alto: 89-120, medio: 57-88 y bajo: 24-56.

La variable comprensión lectora, se define conceptualmente como el conjunto de estrategias que le permitirán al lector efectuar predicciones e inferencias, en sus efectos, se presentan en niveles para que haya una buena

comprensión; por tanto, es una competencia para la vida, indispensable para aprender y para pensar (Andrade & Utria, 2021).

La definición operacional de la variable comprensión lectora se va a medir de acuerdo a las dimensiones: literal, reorganizacional, inferencial y críterial, conformado por 22 preguntas.

La escala de medición fue ordinal, con niveles y rangos: inicio: 0-11, proceso: 12-17 y logro: 18-22.

3.3 Población, muestra y muestreo

La **población** es el conjunto de elementos conformados por personas, animales o cosas con características comunes entre ellos, sobre la cual se realizará la investigación en un universo poblacional finita o infinita (Valderrama & Jaimes, 2019). La **población** fue integrada por 71 estudiantes cursantes del 4^{to} grado de educación primaria de la IE particular del distrito de Barranco, conformado por varones como mujeres. Los criterios de inclusión y exclusión fueron:

- **Criterios de inclusión:** los estudiantes inscritos en el año escolar 2021, cuyos años fluctúan entre los 9 y 10 años estudiantes en condiciones regulares.
- **Criterios de exclusión:** estudiantes no inscritos en el año escolar 2021, estudiantes con edades inferior a 9 años y superior a 10 años y estudiantes en condiciones irregulares.

En cuanto a la **muestra**, no se realizó análisis muestral, porque esta ha sido una investigación censal; consiste en obtener mediciones del número total de elementos que conforman la población, es factible cuando la población es pequeña (Moisés, 2019); es decir, todos los estudiantes formaron parte del estudio; no se empleó la técnica del muestreo porque es una investigación censal.

La **unidad de análisis** según Hernández *et. al.* (2018) son aquellas con características similares y se encuentran en un contexto determinado para ser medidos a través de la implementación de un instrumento. La **unidad de análisis** de este trabajo estuvo conformada por cada estudiante del 4^{to} grado de educación primaria de la IE del distrito de Barranco.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección son procedimientos utilizados de diferentes maneras manejados por el investigador para recoger o conseguir información que se requiere, esto abre una vía hacia la meta de los objetivos expuestos (Ramos, 2021). Para la recolección de datos se empleó el método de la encuesta; que son los distintos procedimientos utilizados para recoger los datos provenientes de preguntas estructuradas o ítems, acordes a la unidad de información.

El instrumento, es el documento que usó el investigador para medir las variables; como instrumento se empleó el cuestionario; los cuales fueron conformados por ítems adecuadamente formulados, siendo parte de escalas y test validados y confiables. Es preciso mencionar, que las variables de investigación han sido cuantificadas en instrumentos individuales (Valderrama & Jaimes, 2019).

El instrumento, es el documento que usa el investigador para medir las variables; como instrumento se empleó el cuestionario; los cuales serán conformados por ítems adecuadamente formulados, siendo parte de escalas y test validados y confiables. Es preciso mencionar, que las variables de investigación serán cuantificarán en instrumentos; asimismo, el instrumento de medición más adecuado son las diferentes formas o medios manejados por el investigador para poder así obtener la información que se solicita (Valderrama & Jaimes, 2019).

El primer instrumento, tuvo conformado por el cuestionario de estrategias metacognitivas compuesto por 24 ítems. Cada ítem tiene columnas de alternativas correspondiente a la escala ordinal de Likert: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5) (anexo 3). Para su análisis estadístico en el SPSS e interpretación se utilizó tres niveles (bajo, medio, alto); mide tres dimensiones: estrategias antes, durante y después de la lectura; el cual, debe ser tachada con una "x" de acuerdo a la elección de cada escolar (anexo 6). A continuación, se presenta la ficha técnica:

| | |
|---------------------|--|
| Nombre | : Estrategias de la lectura |
| Procedencia | : Perú |
| Autores | : Ramos Valverde, Narda Isabel |
| Año | : 2020 |
| Objetivo | : La intención del cuestionario es saber cuál es la apreciación que tienen los alumnos de IV ciclo de Primaria sobre el uso de dichas estrategias de la lectura. |
| Lugar de aplicación | : I.E. de Miraflores, supervisión y evaluación |
| Edad de aplicación | : 9 a 10 años (IV ciclo de Primaria) |
| Ítems | : 22 ítems. |
| Administración | : Individual. |
| Tiempo | : 30 minutos. |
| Materiales | : Manual de administración, test y hoja de registro. |

Descripción del instrumento: el cuestionario de estrategias metacognitivas está compuesto por 24 ítems. Cada ítem tiene columnas de alternativas correspondiente a la escala de Likert: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). Para su interpretación se utilizó tres niveles (bajo, medio, alto); mide tres dimensiones: estrategias antes, durante y después de la lectura.

El segundo instrumento, acerca de la comprensión lectora, contiene 22 ítems, orientados en escala nominal y dicotómica: correcto (1) e incorrecto (0); los cuales fueron organizados para su análisis estadístico en el SPSS e interpretación en tres niveles y rangos: inicio (0-11), proceso (12-17), Logro (18-22) (anexo 6). El instrumento mide cuatro dimensiones: nivel literal, reorganizacional, inferencial y criterial. A continuación, se presenta la ficha técnica:

| | |
|---------------------|--|
| Nombre | : Comprensión lectora |
| Procedencia | : Perú |
| Autor | : Ramos Valverde Narda Isabel |
| Año | : 2020 |
| Objetivo | : La intención del cuestionario es saber cuál es la apreciación que tienen los alumnos de IV ciclo de Primaria sobre el uso de dichas estrategias de la lectura. |
| Lugar de aplicación | : I.E. de Miraflores, supervisión y evaluación |
| Edad de aplicación | : 9 a 10 años (IV ciclo de Primaria) |
| Ítems | : 22 ítems. |
| Administración | : Individual. |
| Tiempo | : 30 minutos. |
| Materiales | : Manual de administración, test y hoja de registro. |

Descripción del instrumento: el cuestionario de comprensión lectora está compuesto por 22 ítems. Cada ítem tiene columnas de alternativas correspondiente a la escala dicotómica: correcto (1) e incorrecto (0). Para su interpretación se utilizó tres niveles (inicio, proceso, logro); mide cuatro dimensiones: nivel literal, reorganizacional, inferencial y criterial.

Para Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) la validez es representado por el grado en que un instrumento calcula con veracidad la variable que intenta evaluar. Respecto a la validez de los cuestionarios, estos fueron validados en el año 2020 por el juicio de expertos que dictan cátedra de Posgrado de la Universidad César Vallejo en el Perú (Anexo 7); este instrumento fue creado por la investigadora Ramos Valverde Narda Isabel, estudiante de la maestría Psicología Educativa cuya línea de investigación fue la atención integral del impúber, el niño y el joven. En la ficha técnica se plasma las características de este instrumento (Anexo 4).

La confiabilidad según Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), de un instrumento se calcula por medio de diferentes métodos y su tratamiento depende del nivel en el cual se aplica, duplicada a la misma persona produce iguales resultados. La prueba de confiabilidad se tomó a los alumnos de tercero

y cuarto grado de primaria de una institución educativa en Lima en el año 2019 creado por Ramos Valverde Narda y publicado en el año 2020. La ficha técnica señala las características de éste instrumento (Anexo 5). En cuanto a la obtención del coeficiente de confiabilidad, se utilizó el estadístico Kuder–Richardson (K-20) y arrojó como resultado 0,926 a través del Microsoft Excel (anexo 8). En cuanto a la obtención del coeficiente de confiabilidad, se manejó el estadístico Alfa Cronbach con un resultado de 0.84 en el Programa Estadístico SPSS versión 25 (anexo 8).

3.5 Procedimientos

De acuerdo Hernández- Samperi y Mendoza (2018), los procedimientos son los pasos a seguir para manejar los datos mediante técnicas de recolección de datos, de acuerdo a estándares previamente definidos. Para la recopilación de datos se realizó durante las sesiones de clases; pero antes se pedirá el permiso para desarrollar la investigación en la institución educativa, mediante el consentimiento informado se presentará a los padres de familia el proyecto para otorgar los permisos requeridos e iniciar la recolección de los mismos. Luego, los datos que se obtuvieron fueron limpiados de acuerdo a los criterios de exclusión antes mencionados, y por parte del procesamiento estadístico se realizará mediante en el software estadístico SPSS versión 25, acorde a las variable y dimensiones, así como a los objetivos de investigación.

3.6 Método de análisis de datos

Sobre los resultados, fueron reportados los estadísticos descriptivos, para visualizar los niveles observados de las variables de estudio en la muestra. Posterior, se presentó los estadísticos inferenciales, particularmente, el correspondiente a correlaciones, que permitió el contraste de hipótesis. Al ser variables categóricas, fue manejada la prueba estadística no paramétrica rho de Spearman. Después de ello, los resultados de dicha prueba se tomó en consideración los valores propuestos en la tabla 4.

Tabla 1.
Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman

| Valor de ρ | Significado |
|-----------------|-------------------------------|
| 1 | Correlación negativa perfecta |
| 0.9 a 0.99 | Correlación negativa muy alta |
| 0.7 a 0.89 | Correlación negativa alta |
| 0.4 a 0.69 | Correlación negativa moderada |
| 0.2 a 0.39 | Correlación negativa baja |
| 0.01 a 0.19 | Correlación negativa muy baja |
| 0 | Correlación nula |
| 0.01 a 0.19 | Correlación positiva muy baja |
| 0.2 a 0.39 | Correlación positiva baja |
| 0.4 a 0.69 | Correlación positiva moderada |
| 0.7 a 0.89 | Correlación positiva alta |
| 0.9 a 0.99 | Correlación positiva muy alta |
| 1 | Correlación positiva perfecta |

Nota. Adaptación de detalle de los instrumentos de Tapia, 2021.

3.7 Aspectos éticos

La investigación fue regida por los principios éticos en investigación de la Universidad César Vallejo, de acuerdo a Resolución Rectoral N° 760-2007/UCV y Resolución de Consejo Universitario N° 0262-2020/UCV, de acuerdo al detalle:

Con respecto a la Autonomía, dado que las personas participaron del estudio tendrán la capacidad de decidir si participan o se retiran en el momento que requieran. Sobre la Beneficencia, se procuró el bienestar de los participantes del estudio en todo momento. Acerca de la Justicia, se trató igualitariamente a los participantes en la investigación, sin excepción alguna, para el mejor desarrollo de la misma.

De la Probidad, se procedió con pudor durante toda la investigación; por lo cual, se presentó de manera verosímil los resultados y no hubo modificaciones a las formalidades sin previa autorización. En cuanto al respeto de la propiedad intelectual, se respetó los derechos de propiedad intelectual de otros autores, incluido evitar el plagio de manera total o parcial.

IV. RESULTADOS

Después de la recolección de la información sobre estrategias metacognitivas y la comprensión lectora a través de los instrumentos se presentaron los siguientes resultados del análisis descriptivo.

Tabla 2.

Niveles de frecuencia de los estudiantes según las estrategias metacognitivas.

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|-------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Bajo | 5 | 7 | 7 | 7 |
| | Medio | 56 | 79 | 79 | 86 |
| | Alto | 10 | 14 | 14 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

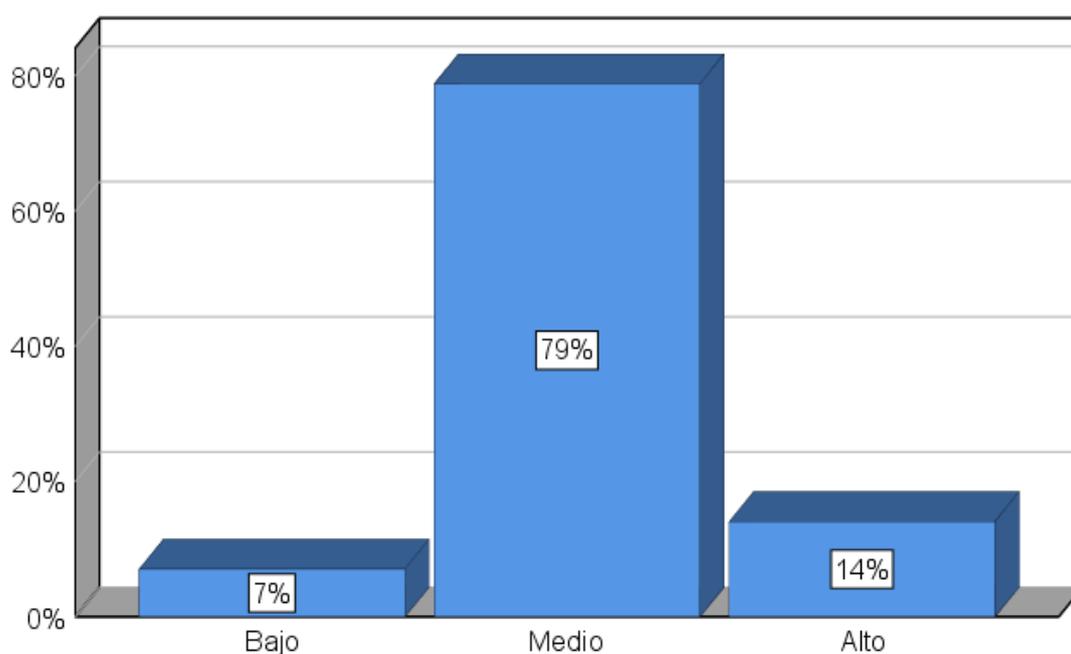


Figura 2. Estudiantes según las estrategias metacognitivas

La tabla 2 y figura 2, mostró que el 79% de los estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE particular presentaron un nivel medio en estrategias metacognitivas, el 7% y el 14% señalaron un nivel bajo y alto respectivamente.

Tabla 3.

Estrategias metacognitivas antes de la lectura.

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|-------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Bajo | 9 | 13 | 13 | 13 |
| | Medio | 49 | 69 | 69 | 82 |
| | Alto | 13 | 18 | 18 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

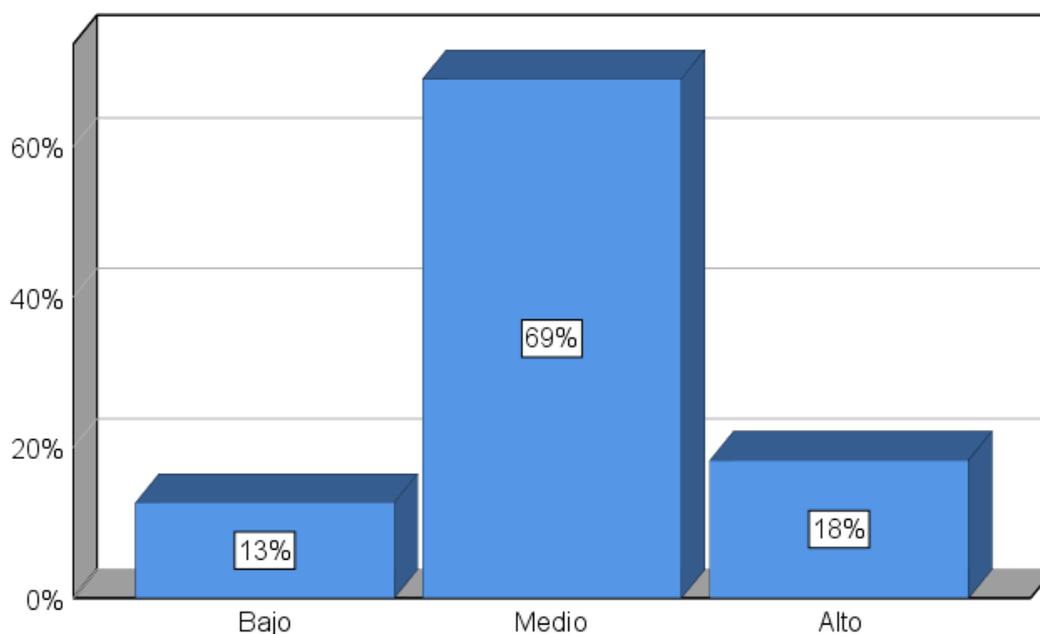


Figura 3. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas antes de la lectura.

En la tabla y figura 3 se puso en manifiesto la distribución de la población de acuerdo a la dimensión antes de la lectura de la variable estrategia metacognitivas, se observó que el porcentaje superior fue el nivel medio con un 69%, continuado del nivel alto con el 18%; luego, el nivel de inicio con el 13%.

Tabla 4.

Estrategias metacognitivas durante la lectura.

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|-------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Bajo | 4 | 6 | 6 | 6 |
| | Medio | 34 | 48 | 48 | 54 |
| | Alto | 33 | 46 | 46 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

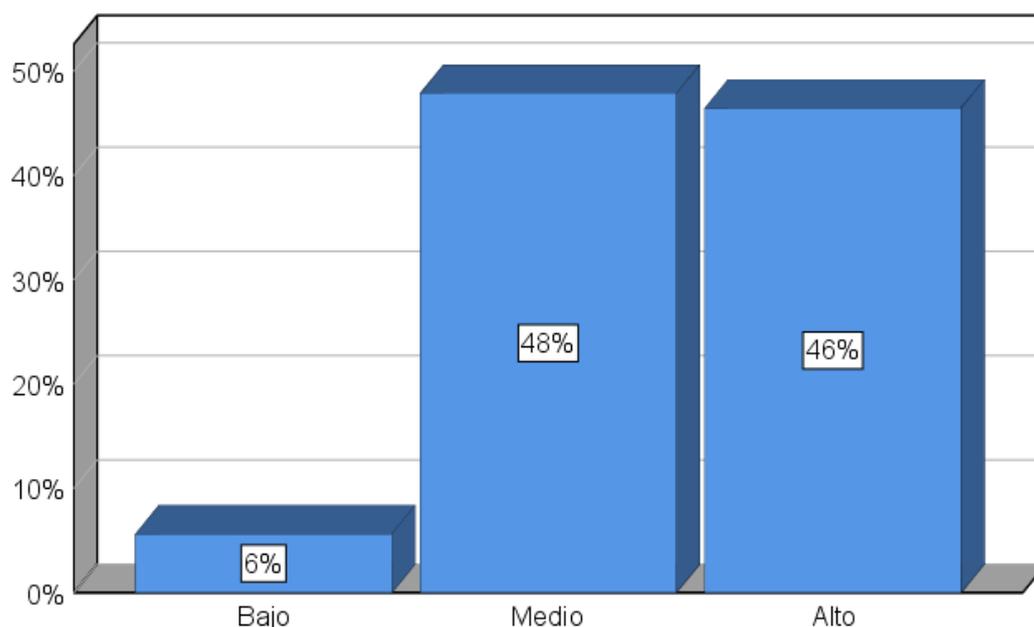


Figura 4. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas durante la lectura.

Los resultados observados en la tabla 4 y figura 4, con referencia a las estrategias metacognitivas durante la lectura, se observó al porcentaje superior con un nivel medio con el 48% de estudiantes, seguido el nivel alto de 46% y con un nivel bajo de 6%.

Tabla 5.

Estrategias metacognitivas después de la lectura.

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|-------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Bajo | 10 | 14 | 14 | 14 |
| | Medio | 60 | 85 | 85 | 99 |
| | Alto | 1 | 1 | 1 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

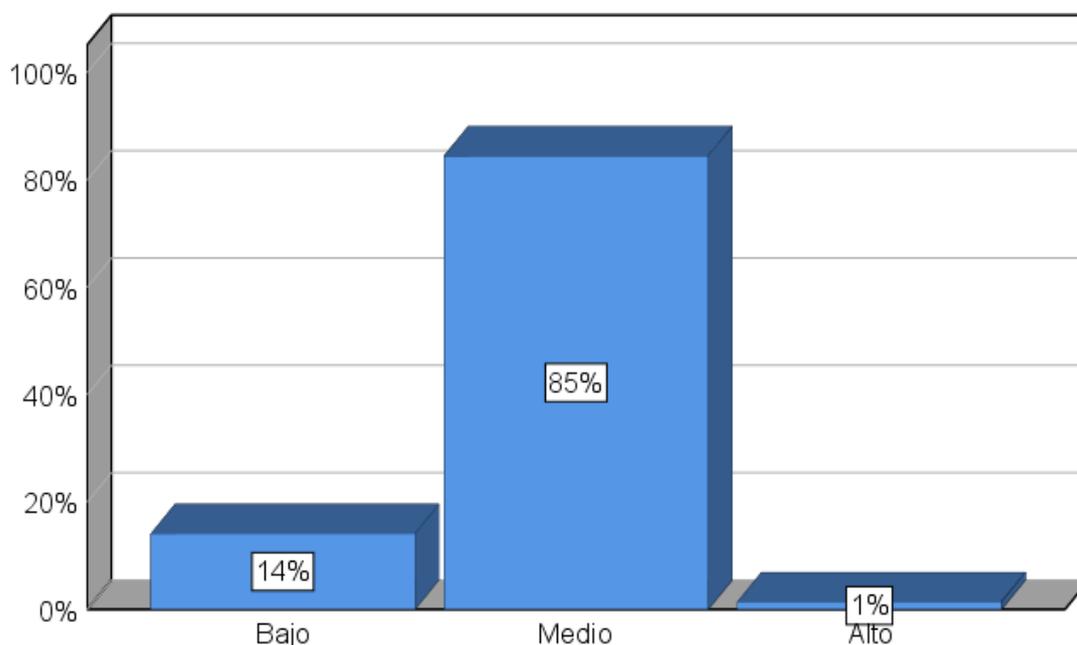


Figura 5. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas después de la lectura.

En la tabla y figura 5, se presentó la distribución de la población en teniendo en cuenta a la dimensión de estrategias metacognitivas después de la lectura, se observó que el porcentaje superior fue el nivel medio con el 85% de estudiantes, seguido del nivel bajo de un 14% y con un nivel alto de un 1%.

Tabla 6.

Frecuencias de estudiantes según las estrategias metacognitivas por dimensiones (Agrupadas)

| Niveles | Antes de la lectura | | Durante la lectura | | Después de la lectura | |
|---------|---------------------|-----|--------------------|-----|-----------------------|-----|
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Bajo | 9 | 13 | 4 | 6 | 10 | 14 |
| Medio | 49 | 69 | 34 | 48 | 60 | 85 |
| Alto | 13 | 18 | 33 | 46 | 1 | 1 |
| Total | 71 | 100 | 71 | 100 | 71 | 100 |

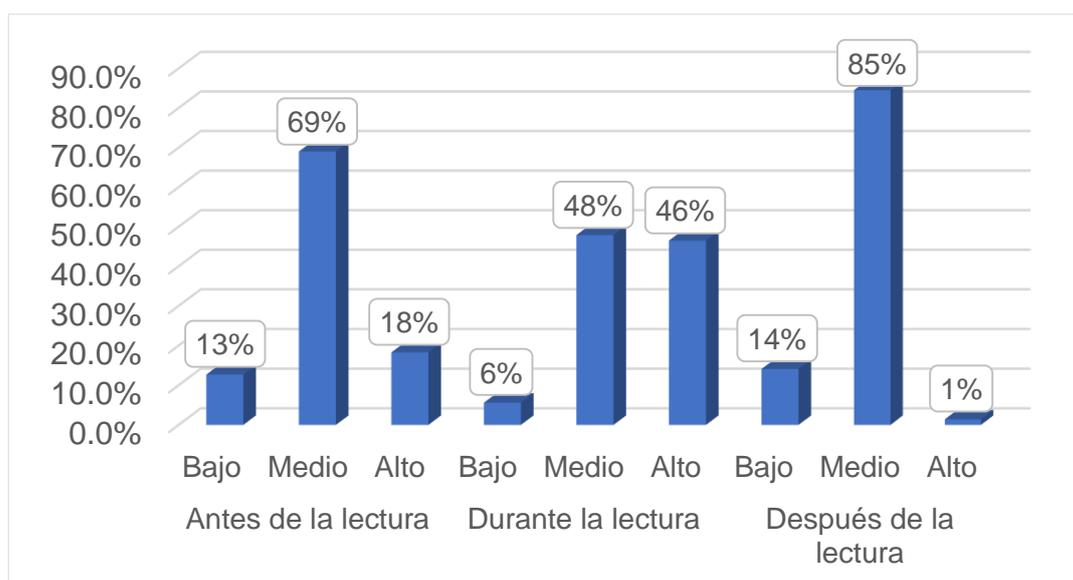


Figura 6. Porcentajes distribuidos según las estrategias metacognitivas por dimensiones.

En cuanto a la dimensión antes de la lectura el 69% de los estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE particular presenta un nivel medio, el 18% y 13% tienen un nivel alto y bajo respectivamente. Así también, se observa que durante la lectura el 48% tiene un nivel medio; además, el 46% tiene un nivel alto y por último, el 6% presenta un bajo nivel. Respecto a después de la lectura el 85% tiene un nivel alto, el 14% y el 1% tienen un nivel bajo y alto respectivamente.

Tabla 7.

Frecuencia distribuida por niveles alcanzados de comprensión lectora

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|---------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Inicio | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Proceso | 51 | 72 | 72 | 76 |
| | Logro | 17 | 24 | 24 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

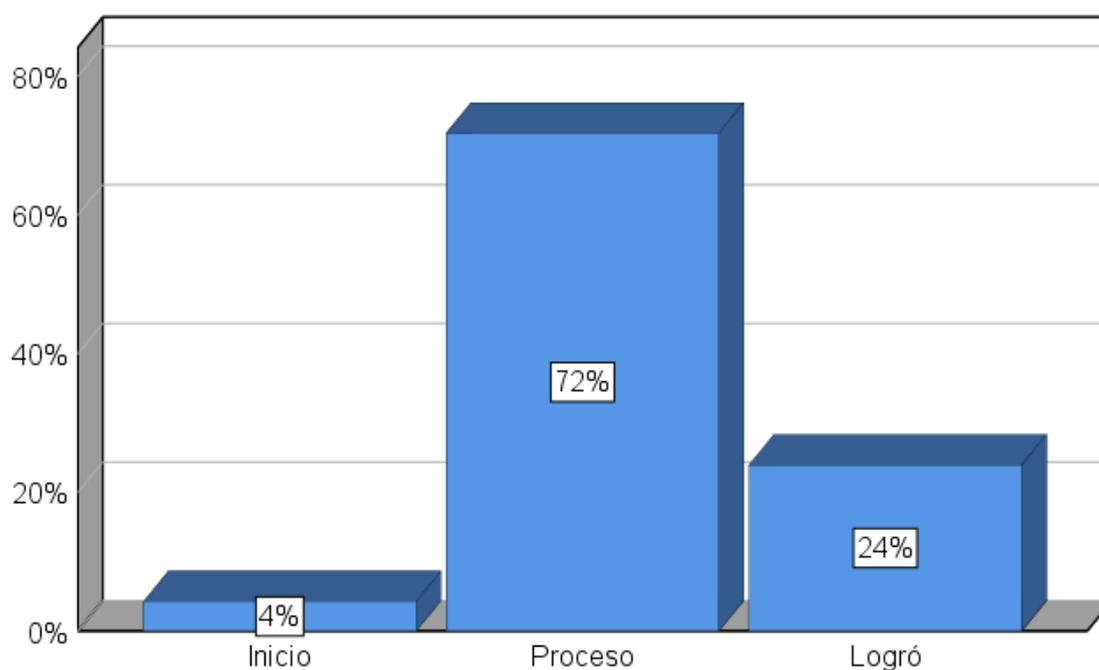


Figura 7. Distribución porcentual de la variable comprensión lectora

Analizando la tabla y figura 7, los resultados el 72% de los estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE particular se encuentran en proceso, el 24% en logro y el 4% en inicio de comprensión lectora.

Tabla 8.

Nivel literal de la variable comprensión lectora

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|---------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Inicio | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Proceso | 27 | 38 | 38 | 42 |
| | Logro | 41 | 58 | 58 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

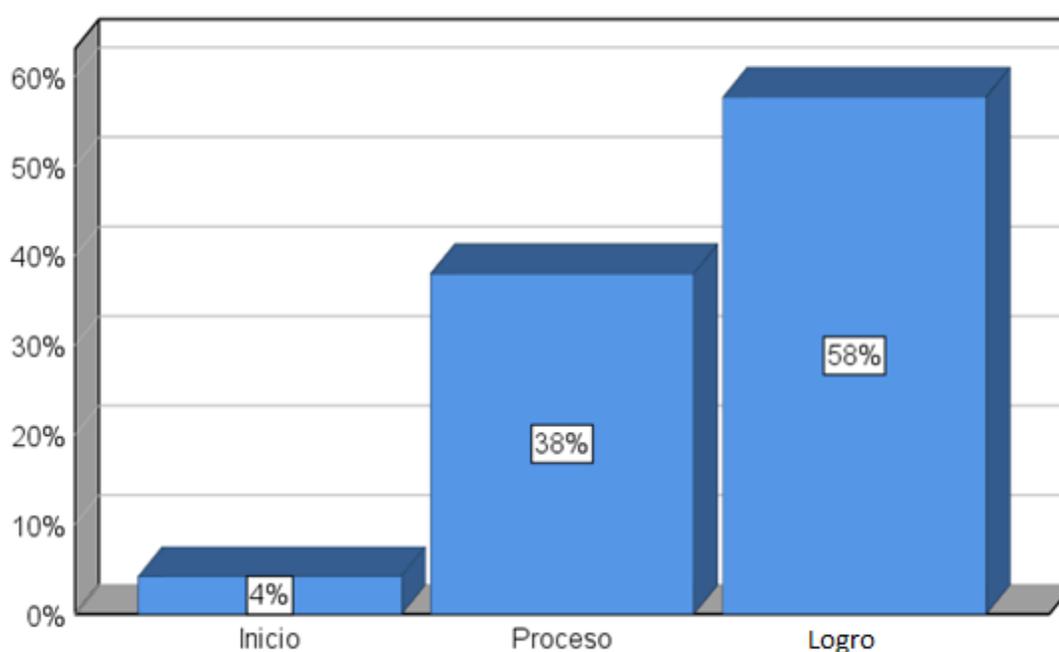


Figura 8. Distribución porcentual del nivel literal de la variable comprensión lectora.

En la tabla y figura 8, se observó a la población en razón a la dimensión nivel literal de la variable comprensión lectora, donde los resultados analizados contemplaron que el porcentaje más alto fue el 58% de estudiantes en logro, con el 38% en proceso y con 4% en inicio.

Tabla 9.

Nivel reorganizacional de la variable comprensión lectora

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|---------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Inicio | 13 | 18 | 18 | 18 |
| | Proceso | 41 | 58 | 58 | 76 |
| | Logro | 17 | 24 | 24 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

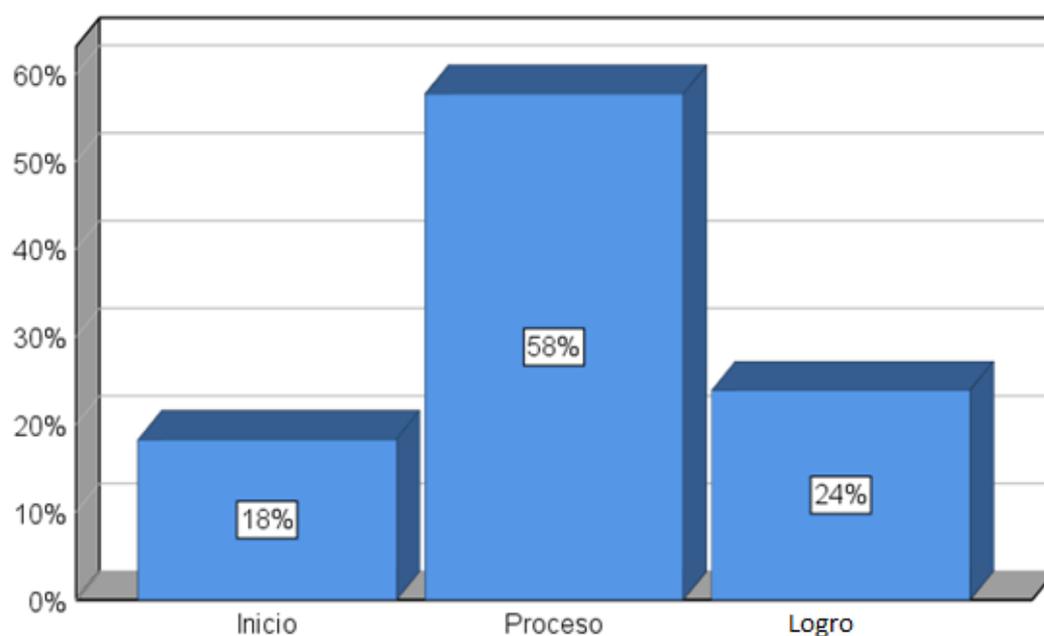


Figura 9. Distribución porcentual del nivel reorganizacional de la variable comprensión lectora.

En la tabla 9 y figura 9, pone en manifiesto la población en razón de la dimensión nivel reorganizacional de la variable comprensión lectora, donde los resultados analizados contemplaron que el porcentaje más alto fue proceso con el 58%, con un logro el 24% y el 18% en inicio.

Tabla 10.

Nivel inferencial de la variable Comprensión lectora

| | | <i>F</i> | % | % Válido | % Acumulado |
|--------|---------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Inicio | 10 | 14 | 14 | 14 |
| | Proceso | 59 | 83 | 83 | 97 |
| | Logro | 2 | 3 | 3 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

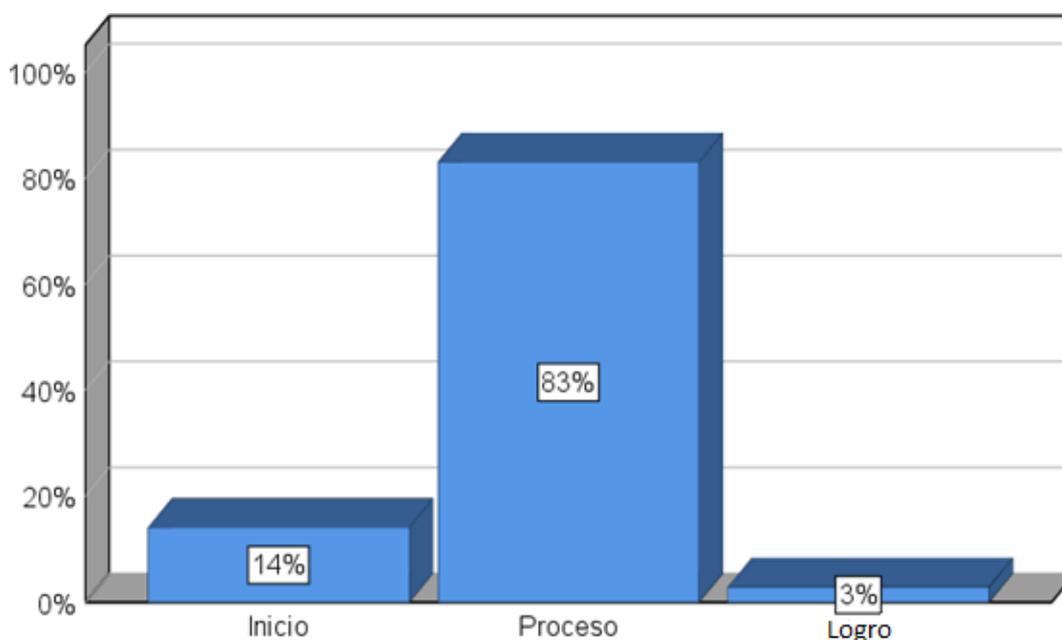


Figura 10. Distribución porcentual del nivel inferencial de la variable comprensión lectora.

De los resultados observados en la tabla y figura 10, referente al nivel inferencial de la variable comprensión lectora, donde los resultados analizados contemplaron que el porcentaje más alto fue proceso con el 83%; mientras que, el inicio de 14% y el logro del 3%.

Tabla 11.

Nivel criterial de la variable comprensión lectora

| | | <i>F</i> | % | % válido | % acumulado |
|--------|---------|----------|-----|----------|-------------|
| Válido | Inicio | 21 | 30 | 30 | 30 |
| | Proceso | 50 | 70 | 70 | 100 |
| | Total | 71 | 100 | 100 | |

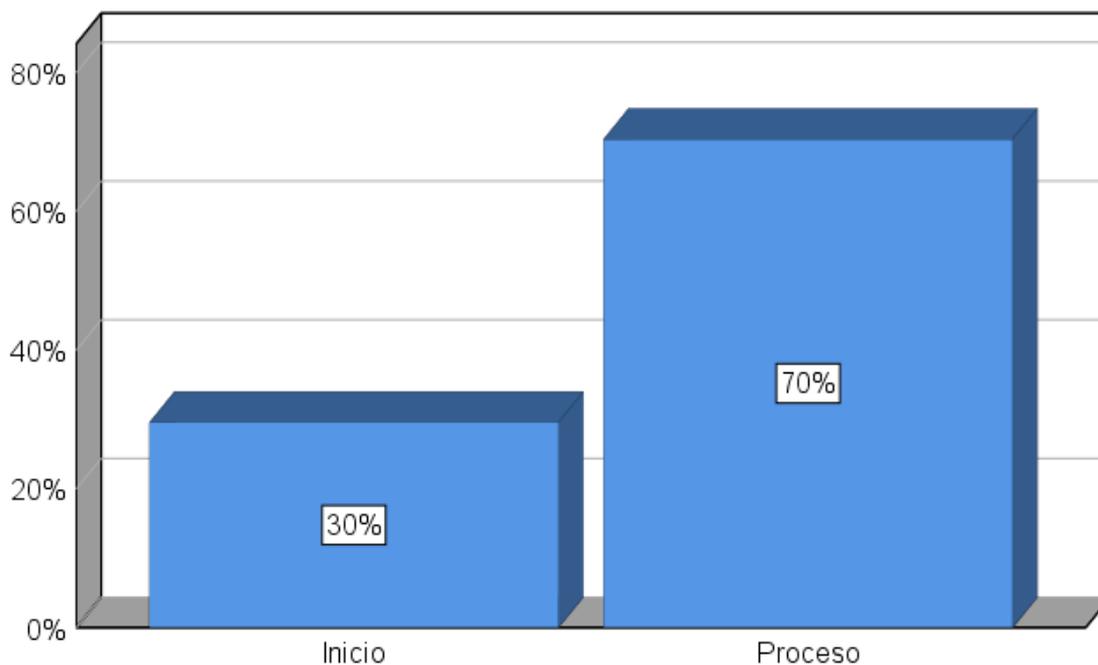


Figura 11. Distribución porcentual del nivel criterial de la variable comprensión lectora.

En la tabla 11 y figura 11, se presentó la distribución de la población de acuerdo al nivel criterial de la variable comprensión lectora, donde se determinó que el porcentaje superior fue de proceso con el 70%, seguido de inicio con el 30%.

Tabla 12*Niveles de frecuencias de las dimensiones comprensión lectora (Agrupadas)*

| Niveles | Nivel literal | | Nivel reorganizacional | | Nivel inferencial | | Nivel criterial | |
|---------|---------------|-----|------------------------|-----|-------------------|-----|-----------------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Inicio | 3 | 4 | 13 | 18 | 10 | 14 | 21 | 30 |
| Proceso | 27 | 38 | 41 | 58 | 59 | 83 | 50 | 70 |
| Logró | 41 | 58 | 17 | 24 | 2 | 3 | - | - |
| Total | 71 | 100 | 71 | 100 | 71 | 100 | 71 | 100 |

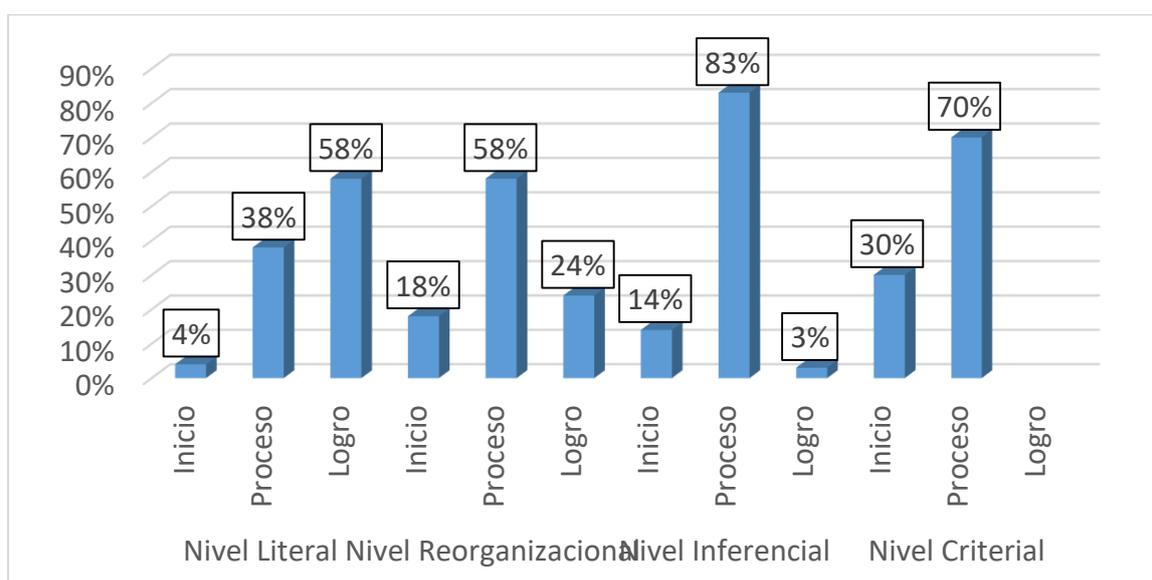


Figura 12. Porcentajes distribuidos según niveles alcanzados de comprensión lectora por dimensiones

En la figura 12 se observó que, en el nivel literal el 38% de los estudiantes está en proceso, el 4% en inicio y 58% alcanzó el nivel de logro. Asimismo, la dimensión el nivel reorganizacional el 18% de los estudiantes se encontraron en inicio, el 58% en proceso, solo el 24% alcanzó el nivel de logro. Respecto a la dimensión nivel inferencial el 83% están en proceso, el 14% en inicio y un mínimo porcentaje 3% alcanzó el nivel logrado y el nivel criterial el 70% está en proceso y el 30% en inicio.

Prueba de hipótesis general:

En cuanto a la prueba de hipótesis general, se presentan la hipótesis nula (Ho) y la hipótesis alternativa (H1):

Ho: No existe una relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

H1: Existe una relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

Tabla 13.
Correlación de la hipótesis general

| | | Correlaciones | |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|
| | | Estrategias metacognitivas | Comprensión lectora |
| Rho de Spearman | Estrategias metacognitivas | | |
| | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,348 |
| | Sig. (bilateral) | . | ,003 |
| | N | 71 | 71 |
| Rho de Spearman | Comprensión lectora | | |
| | Coeficiente de correlación | ,348 | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,003 | . |
| | N | 71 | 71 |

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

En la tabla 13 se mostró una significancia bilateral menor a 0.05; es decir, $0.003 < 0.05$; por ende, se puede establecer que existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa; la cual, establece que existe relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021". Además, poseen una correlación de 0.348 con lo cual se corroboró que la relación fue directa; sin embargo, esta relación fue en grado bajo y no moderado como se había supuesto.

Pruebas de hipótesis específicas:

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 1, se presentan la hipótesis nula (H₀) y la hipótesis alternativa (H₁):

H₀: No existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel literal en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

H₁: Existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel literal en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

Tabla 14.
Correlación de la hipótesis específica 1

| | | Correlaciones | |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|---------------|
| | | Estrategias metacognitivas | Nivel literal |
| Rho de Spearman | Estrategias metacognitivas | Coeficiente de correlación | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,318 |
| | Nivel literal | N | . |
| | | Sig. (bilateral) | ,007 |
| | | N | 71 |
| Rho de Spearman | Estrategias metacognitivas | Coeficiente de correlación | ,318 |
| | | Sig. (bilateral) | 1,000 |
| | Nivel literal | N | . |
| | | Sig. (bilateral) | ,007 |
| | | N | 71 |

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

En la tabla 14 se mostró a las variables de la investigación con un nivel de significancia (bilateral) menor a 0.05; es decir, $0.007 < 0.05$; es decir, se puede establecer que existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, la cual establece que existe relación entre estrategias metacognitivas y nivel literal en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021. Además, poseen una correlación positiva de 0.318 con lo cual se corroboró que la relación fue directa; sin embargo, esta relación fue en grado bajo y no moderado como se había supuesto.

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 2, se presentan la hipótesis nula (H₀) y la hipótesis alternativa (H₁):

H₀: No existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel reorganizacional en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

H₁: Existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel reorganizacional en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

Tabla 15.
Correlación de la hipótesis específica 2

| | | Correlaciones | |
|-----------------|-------------------------------|---|---------------------------|
| | | Estrategias metacognitivas | Nivel reorganizacional |
| Rho de Spearman | Estrategias metacognitivas | Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) | 1,000 . 71 |
| | Nivel reorganizacional | Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) | ,185 ,123 . |
| | N | 71 | 71 |
| | N | 71 | 71 |

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

En la tabla 15 se mostró a las variables de la investigación con un nivel de significancia (bilateral) mayor a 0.05; es decir, $0.123 > 0.05$; es decir, se puede establecer que no existe la suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa; la cual, menciona que no existe relación directa ni moderada entre estrategias metacognitivas y nivel reorganizacional en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021.

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 3, se presentan la hipótesis nula (Ho) y la hipótesis alternativa (H1):

Ho: No existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel inferencial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

H1: Existe relación directa y moderada entre estrategias metacognitivas y nivel inferencial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

Tabla 16.
Correlación de la hipótesis específica 3

| | | Correlaciones | |
|----------------------------|------------------------------------|----------------------------|-------------------|
| | | Estrategias metacognitivas | Nivel inferencial |
| Estrategias metacognitivas | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,166 |
| | Sig. (bilateral) | . | ,167 |
| | N | 71 | 71 |
| Rho de Spearman | Coeficiente de correlación | ,166 | 1,000 |
| | Nivel inferencial Sig. (bilateral) | ,167 | . |
| | N | 71 | 71 |

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

En la tabla 16 se mostró las variables de la investigación con un nivel de significancia (bilateral) mayor a 0.05; es decir, $0.167 > 0.05$; por ende, se puede establecer que no existe la suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa; la cual, menciona que no existe relación directa ni moderada entre estrategias metacognitivas y nivel inferencial en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021.

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 4, se presentan la hipótesis nula (H₀) y la hipótesis alternativa (H₁):

H₀: No existe relación directa y moderada entre estrategias cognitivas y nivel criterial valorativo en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

H₁: Existe relación directa y moderada entre estrategias cognitivas y nivel criterial valorativo en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.

Tabla 17.
Correlación de la hipótesis específica 4

| | | Correlaciones | | |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| | | | Estrategias metacognitivas | Nivel criterial |
| Rho de Spearman | Estrategias metacognitivas | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,133 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,268 |
| | | N | 71 | 71 |
| | Nivel criterial valorativo | Coeficiente de correlación | ,133 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,268 | . |
| | | N | 71 | 71 |

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

En la tabla 17 se mostró a las variables de la investigación con un nivel de significancia (bilateral) mayor a 0.05; es decir, $0.268 > 0.05$; por ende, se puede establecer que no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa; la cual, menciona que no existe relación directa ni moderada entre estrategias cognitivas y nivel criterial valorativo en comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021.

V. DISCUSIÓN

En función a lo planteado en los capítulos anteriores se puso de manifiesto que, el presente estudio estableció como propósito cerciorarse de la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021. Para demostrar el objetivo general, se utilizaron los instrumentos encargados de la recolección de datos; los cuales, fueron aplicados a una población conformada por 71 estudiantes. Se administraron los instrumentos como el cuestionario de estrategias metacognitivas compuesto por 24 ítems correspondiente a la escala ordinal de Likert, el estadístico Alfa Cronbach de 0,84 que determina que el instrumento es fiable para la investigación; también, se administró un instrumento para medir la comprensión lectora que contiene 22 ítems, orientado en escala nominal dicotómica, el estadístico Kuder de Richardson KR-20 de 0,908 que determina su fiabilidad.

En cuanto a los resultados descriptivos de la variable estrategias metacognitivas se determinó que el 79% de los estudiantes presentaron un nivel medio de las estrategias metacognitivas; mientras que, el 14% y el 7% presentaron un nivel alto y bajo respectivamente. Los resultados mostraron concordancia a los hallazgos de Terán (2018) donde, el 51,55% de estudiantes demostraron tener un nivel medio; seguido por, el 34,02% y 14,43% que tuvieron un nivel alto y bajo respectivamente. Asimismo, coincidió con Cerrón y Pineda (2019) quienes obtuvieron en su investigación que el 68.89% demostraron niveles medios del uso de estrategias metacognitivas; seguido se tiene, el 21.11% y 10.0% que demostraron niveles altos y bajos respectivamente. Sin embargo, discrepa con Wahyuni, et al. (2018) al demostrar que las estrategias metacognitivas de lectura de los estudiantes el 58,6% obtienen un nivel bajo.

Por tanto, Cubides, et al. (2017), Hacermida & Aboy (2021) consideraron que, existen acciones que van a favorecer la comprensión oral, escrita y simbólica a partir del uso de estrategias que involucran la interacción y comparación con el contexto sociocultural del lenguaje empleado, para dotar de significado y sentido las distintas formas de comunicación; para ellos, las estrategias metacognitivas son fases de comprensión y creación de textos que envuelven actividades como: abstracción, análisis, síntesis, inducción a la

inferencia, comparación y asociación. Por tanto, los estudiantes que tienen buenas actividades mentales y saben cómo organizar sus pensamientos sobresalen en el uso de esta habilidad. Por ello, es necesario promover las estrategias de aprendizaje en las instituciones educativas para ayudar a fortalecer la cognición, mejorar y aumentar la comprensión lectora.

En cuanto a los resultados descriptivos de las dimensiones de la variable estrategias metacognitivas se determinó que el 69% de los alumnos presentaron un nivel medio en la dimensión estrategias metacognitivas antes de la lectura; mientras que, el 48% y el 46% de los estudiantes manifestaron un nivel medio y alto respectivamente en la dimensión estrategias metacognitivas durante de la lectura; por último, el 85% de los estudiantes evidenciaron nivel medio en la dimensión estrategias metacognitivas después de la lectura. Los resultados coincidieron con los hallazgos de Choque (2021), donde el 47,4% representó un rango medio en el nivel planificación, el 57,8% representó un rango medio en el nivel control y el 57,8% representó un rango medio en el nivel de evaluación.

Cabe destacar que, las dimensiones de estrategias metacognitivas para alcanzar a la comprensión de textos se relacionan con el antes, durante y después de la lectura. Puesto que, una preparación previa a la lectura es la motivación hacia un buen desarrollo, porque el después que implica la descripción, literal, análisis, inferencia reflexión y crítica (Cubides, et al., 2017; Ramos, 2021). En los resultados obtenidos según las dimensiones de estrategias metacognitivas se puede observar que los alumnos se encontraron en un proceso de nivel medio; es necesario aplicar de manera continua las estrategias metacognitivas en sus diferentes dimensiones para que así puedan mejorar el entendimiento de los textos en dichos estudiantes.

Por lo contrario, los resultados descriptivos de la variable comprensión lectora determinaron que el 72% de los estudiantes revelaron encontrarse en el nivel en proceso; mientras que, el 24% en el nivel logró y el 4% en el nivel inicio. Los resultados guardan relación con Cerrón y Pineda (2019) quienes obtuvieron en su investigación que el 50.0% y 49.9% presentaron una comprensión lectora deficiente y dependiente respectivamente. De igual manera, coincide con Terán (2018) quien demostraron que el 50.5% de la población presentaron un nivel bajo de comprensión lectora.

Desde la perspectiva teórica, el término comprensión lectora es utilizado con regularidad en la actualidad, es un concepto que ha permanecido dentro de la definición de lectura; puesto que, es una fase donde interactúa el leyente con el texto de manera activa, es iniciado al momento que el lector y el texto interaccionan, según la cantidad de elementos presentes en este proceso se dará origen a los niveles de comprensión, que van a lograr identificar el grado en que el estudiante comprende un texto (Sánchez & Silva, 2021). En tal sentido, resulta necesario promover la comprensión lectora en las instituciones educativas mediante talleres de lectura didácticos con el fin de contribuir al desarrollo de esta capacidad; para de este modo, lograr una transición progresiva desde los niveles más bajos de comprensión lectora (inicio) hacia los niveles más altos (logró).

En cuanto a los resultados descriptivos de las dimensiones de la variable comprensión lectora, se determinó que el 58% los estudiantes presentaron principalmente el nivel de logró en la dimensión nivel literal de la variable comprensión lectora; por otro lado, en la dimensión nivel reorganizacional el 58% de los estudiantes revelaron estar en el nivel en proceso; mientras que, en la dimensión nivel inferencial el 83% revelaron encontrarse en el nivel en proceso; por último, en la dimensión nivel criterial el 70% de estudiantes indicaron estar dentro del nivel en proceso. Los resultados guardan relación con los hallazgos de Terán (2018), donde el 53.6% presentaron un nivel bueno de comprensión literal; mientras que, un 61.9% demostraron un nivel bueno de comprensión inferencial y un 49.5% revelaron un nivel bueno de comprensión criterial. Asimismo, las diferentes formas de comprender los textos atienden a una manera particular propia de las características del lector, ya sea esta por la capacidad de recordar y reconocer la lectura en la comprensión literal, sintetizar la información en la comprensión reorganizacional, por medio de la experiencia personal en la comprensión inferencial o por el juicio valorativo en la comprensión criterial (Andrade & Utria, 2021). En los resultados obtenidos según las dimensiones de la comprensión lectora se mostró que los alumnos se encuentran en un nivel bueno y destacado. En tal sentido, es necesario promover más la comprensión lectora en las instituciones educativas para contribuir con el desarrollo de una mejor comprensión lectora en sus distintos niveles.

En relación al objetivo general de la presente investigación, la evaluación de la hipótesis de estudio permitió determinar la existencia de una relación directa entre las variables; no obstante, se evidenció que existe una correlación positiva de 0.348 se corroboró la relación directa; sin embargo, la relación fue de grado bajo y no moderado como se planteó. Los resultados obtenidos revelaron una significancia de $0,003 < 0.05$; dichos resultados guardan similitud con lo mencionado por Castillo (2016) quienes obtuvieron un valor de significancia igual a 0.000 y un coeficiente de correlación de 0.790 entre las variables; por lo cual, concluyeron que existe una relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. De igual manera, coinciden con konda (2020) quien obtuvo un coeficiente de correlación igual a 0.775 entre las variables y concluyó una alta correlación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora.

Desde lo teórico, estos resultados son acordes con la teoría de la asimilación cognitiva propuesta por Ausubel; el cual, hace énfasis en importancia de la estructura cognitiva del estudiante para que, de esa forma, se logró un aprendizaje significativo al incorporar información no arbitraria o aislada a dicha estructura (Contreras, 2016). En base a ello, los estudiantes o tutores a cargos de la educación de los mismos, deben implementar estrategias metacognitivas en favor a la mejor recepción del aprendizaje mediante la comprensión lectora de estudiantes primaria, propios de la población del estudio.

Respecto al primer objetivo específico, la evaluación de las hipótesis de estudio permitió determinar la existencia de una relación directa entre la variable y dimensión de estudio; no obstante, se evidenció que existe una correlación positiva de 0.318 se corroboró la relación directa; sin embargo, la relación fue de grado bajo y no moderado como se planteó. Los resultados obtenidos revelaron una significancia de $0,007 < 0.05$; estos resultados coinciden con Ghazi y Hind (2019), quien obtuvo una significancia igual a 0.000 y un coeficiente de correlación de 0.300; por lo cual, aceptó la hipótesis alternativa que indica que existe relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel literal.

Es por ello que, en el nivel literal, capta lo que el texto dice sin ningún esfuerzo de la estructura cognoscitiva e intelectual del estudiante; también aplica un repaso más intenso, profundizando en la comprensión de la lectura, así

pudiendo reconocer el argumento y la idea central de la lectura (Pérez, et al., 2017). En base a ello, los estudiantes deben planificar estrategias de acuerdo con el proceso para consolidar capacidades básicas así poder progresar el aprendizaje de los alumnos en la comprensión de textos.

En cuanto al segundo objetivo específico, la evaluación de las hipótesis de estudio no permitió determinar la presencia de una relación directa y moderada entre la variable y dimensión de estudio. Los resultados obtenidos revelaron una significancia de $0.123 > 0.05$. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Becerra (2020), quien obtuvo una significancia igual a 0.347; por lo cual, aceptó la hipótesis nula que indica que no existe relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel reorganizacional.

El nivel reorganizacional menciona que el lector debe tener la capacidad de extraer y analizar información de textos mediante la creación de esquemas, mapas mentales, entre otros (Sánchez & Silva, 2021). Lo cual, sugiere que en estudiantes de primaria trabajar con síntesis de información por medio de esquemas o elementos afines, no representan la mejor opción para que el lector sea capaz reconocer y recordar los textos.

Respecto al tercer objetivo específico, la evaluación de las hipótesis de estudio no permitió determinar la presencia de una relación directa y moderada entre la variable y dimensión de estudio; los resultados revelaron un valor de significancia $p = 0.167 > 0.05$. Dichos resultados difieren de los hallazgos de Terán (2018) quien demostró que existe relación entre las estrategias metacognitivas de la lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos; por lo cual, el valor de significancia fue menor a 0.05.

Desde lo teórico, los resultados son acorde al enfoque de Solé donde interviene en la comprensión el texto, las expectativas y conocimientos del lector, quien decodifica la información según sus objetivos, ideas o información almacenada en la memoria y experiencias previas para encontrar o rechazar las inferencias o predicciones que se plantea mentalmente (Rojas *et.al.*, 2018). Por lo descrito, se entiende que el empleo de las estrategias metacognitivas apoyan la construcción del significado global a partir de la comprensión de textos; por lo cual, los docentes deben incentivar que los estudiantes construyan sus propios

significados desde la lectura, la memoria semántica y las experiencias previas para que puedan inferir o predecir la información que leen y se almacena en su memoria.

En cuanto al cuarto objetivo específico, la evaluación de las hipótesis de estudio no permitió determinar la presencia de una relación directa y moderada entre la variable y dimensión de estudio; los resultados revelaron un valor de significancia $p=0.268 > 0.05$. Estos resultados difieren con los hallazgos de Choque (2021), quien obtuvo una significancia igual a 0.000 y un coeficiente de correlación de 0.639; por lo cual, aceptó la hipótesis alternativa que indica que existe relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel criterial.

Desde lo teórico, los resultados concuerdan con el enfoque de Cassany donde se señala la importancia de la lectura se transforma en una enseñanza indispensable para la vida escolar y el desarrollo intelectual de las personas; siendo el nivel más alto de conceptualización es aquel donde el leyente emite criterios personales acerca de un escrito, valorando la relevancia de la información (Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019). Con base a lo señalado, los docentes deben reconocer la importancia de la

comprensión de los textos para emitir juicios de valoración; de igual manera, la discriminación de información de parte de los estudiantes es un claro indicador de la comprensión lectora desarrollada efectivamente a nivel criterial.

VI. CONCLUSIONES

Primera

Se determinó que existe relación directa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021; la prueba de rho de *Spearman* arrojó un coeficiente de correlación 0,348; se corroboró la relación directa, pero el grado fue bajo y no moderado.

Segunda

Se determinó que existe relación directa entre las estrategias metacognitivas y el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021; la prueba de rho de *Spearman* arrojó un coeficiente de correlación 0,318; se corroboró la relación directa, pero el grado fue bajo y no moderado.

Tercera

Se determinó que no existe relación directa ni moderada entre las estrategias metacognitivas y el nivel reorganizacional en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021; la prueba de rho de *Spearman* arrojó un coeficiente de correlación 0,185 y significancia bilateral de 0,123.

Cuarta

Se determinó que no existe relación directa ni moderada entre las estrategias metacognitivas y el nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021; la prueba de rho de *Spearman* arrojó un coeficiente de correlación 0,166 y significancia bilateral de 0,167.

Quinta

Se determinó que no existe relación directa ni moderada entre las estrategias cognitivas y el nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una IE particular, Lima 2021; la prueba de rho de *Spearman* arrojó un coeficiente de correlación 0,133 y significancia bilateral de 0,268.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

A la directora de la UGEL 07 de Lima Metropolitano, ejecutar talleres para capacitaciones continuas dirigidas a los docentes para se apropien del conocimiento para promover un proceso de enseñanza a los estudiantes.

Segunda

Repetir la investigación en otras IE, con el propósito de iniciar, aumentar e investigar la trascendencia del uso de estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión lectora para escolares del nivel primario.

Tercera

A la directora de la IE particular del distrito de Barranco, desarrollar programas educativos centrados en la aplicación de la variable estrategias metacognitivas en la comprensión lectora a través de programas a cargos de los docentes que guíen el monitoreo de la organización, aplicación, evaluación y recopilación de actividades con el propósito de desarrollar con diversidad de habilidades cognitivas el aprendizaje de los alumnos.

Cuarto

A los encargados de promover la cultura en la IE particular del distrito de Barranco, emprender proyectos enfocada en el desarrollo de habilidades básicas para que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento que los formará para la vida; de esta manera, relacionarse con su entorno inmediato.

Quinta

Para futuras investigaciones, este estudio podría extenderse aún más para examinar la efectividad de las estrategias de lectura metacognitivas hacia la comprensión lectora probando otro método de investigación complejo, como la investigación experimental o el diseño de investigación de acción de clase.

REFERENCIAS

- Alzas , N., Alarcón , A., Alarcón , H., Gonzáles , R., & Rodríguez , A. (2019). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los alumnos de una universidad de Lima-Perú* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión] <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/348/pdf>
- Andrade, L., & Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95. doi:<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>
- Arias, R., & Aparicio, A. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e272. doi:<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Becerra, P. (2021). *Estrategias cognitivas y comprensión lectora en los estudiantes*. Chiclayo. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejos]. Repositorio. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72183/Becerra_PPM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bolaño, O. (2020). El constructivismo: modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Educare*, 24(3), 488-502. revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1413/1359
- Cardeña, E. (2017). *Los niveles de la comprensión lectora en los libros de español de 1° y 2° grados de educación primaria*. <http://200.23.113.51/pdf/34355.pdf>
- Castillo, R. (2016). *Estilos de Aprendizaje y Estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad* [Tesis de maestría, Universidad César vallejos] Repositorio. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7604>
- Castrillón, E., Morillo, S., & Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en

estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-23.
doi:<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Cerrón, A., & Pineda, M. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 97-102.
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/216>

Choque, S. (2020). *Estrategias metacognitivas y aprendizaje del área de Ciencia y Tecnología en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E. "Nuestra Señora de las Mercedes", Ica-2020*. Trujillo. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejos] Repositorio.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72674/Choque_RST-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140.
doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>

Córdova, V., & Campana, A. (2020). Estrategias Metacognitivas y la Comprensión Lectora de los estudiantes del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Huando, Huaral – 2018. *Big Bang Faustiniانو revistas*, 9(1), 11-14.

Cubides, C., Rojas, M., & Cárdenas, R. (2017). Lectura crítica, Definiciones, experiencia y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
doi:<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>

Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana [DRELM]. (19 de Enero de 2015). *Plan Operativo Institucional 2015*.
http://www.dreilm.gob.pe/documentos/documentos_oficiales/resolucion_directorial_regional/2015/FEB/RDR-0158-2015-DRELM.pdf

Dolean, D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Las habilidades del lenguaje, y no las funciones ejecutivas, predicen el desarrollo de la comprensión lectora de los lectores tempranos: evidencia

- de un lenguaje ortográficamente transparente. *Lea el escrito*, 34, 1491-1512. doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Ghaliya, A. F., Azmi, M., & Mohd, B. (2021). Una revisión del aprendizaje significativo a través del entorno de aprendizaje de realidad virtual. *Journal of Hunan University*, 48(9), 62-70. <http://www.jonuns.com/index.php/journal/article/view/703>
- Ghazi, G., & Hind, E.-S. (2019). *Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies*. Hawai: Reading in a Foreign Language. doi:10125/66748
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.(2), 1-27. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Hacermida, G., & Aboy, I. (2021). The Metacognitive Strategies and Writing Competence of Grade 11 Students in a Philippine Public High School. *Philippine Social Science Journal*, 4(2), 61-70. doi:<https://doi.org/10.52006/main.v4i2.352>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en niños peruanos. *Economía y sociedad*, 32-38. https://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/la_comprension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a._junyent.pdf
- Kim, N. (2021). The Relationship between Non-English Major Students' Metacognitive Reading Strategies use and Reading Comprehension Performance at Dong Nai Technology University. *American Journal of Sciences and Engineering Research*, 4(2), 117-126. <https://iarjournals.com/upload/42117126.pdf>

- Konda, A. (2020). La correlación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la habilidad de comprensión lectora. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*, 15(30).
<http://riset.unisma.ac.id/index.php/jp3/article/view/7529>
- Loayza, E. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15(2), 89-100.
<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/1005/918>
- Macay-Zambrano, M., & Véliz-Castro, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 4(3), 401-415. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164280.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2019). *Informe PISA 2018*. (M. d. Profesional, Ed.) https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Moisés, B. (2019, p.126). *Diseño del proyecto de investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900/819>
- Mondragón, D., Alvarado, W., Castro, N., Romero, J., & Romero, G. (2021). Estrategias de lectura para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5). doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.794
- Monge, W. (2021). Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa Domingo Savio. *WRS. Revista de Educación*, 3(8), 99 - 114. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%>

3A%2F%2F192.99.145.142%3A8080%2Fjspui%2Fbitstream%2F123456789%2F501%2F1%2FArticulo_No_1.pdf&clen=520103

Montesdeoca et al. (2020). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC*, 7, 49-60. doi:<https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>

Muhammad, N., Januarius, M., Mursid, S., & Djoko, S. (2019). The Use of Metacognitive Strategies in EFL Reading Comprehension. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 343, 62-66. doi:<https://doi.org/10.2991/icas-19.2019.13>

Muñoz-Muñoz, Á., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(29), 223-244. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322249834011.pdf>

Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=led>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Septiembre de 2017). *Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

Pérez, J., Alanís, M., & Cervantes, R. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, tamaulipas, en alumnos del quinto semestrE. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>

Ramírez et al. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos*

(Valdivia), 41(2), 213-231. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>

Ramos, N. (2021). *Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes de IV ciclo de primaria de una I.E. de Miraflores, 2019.* <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56000?show=full>

Rendiles, Y., & Gómez, P. (2019). Pedagogía sistémica. Un enfoque desde las teorías constructivistas, aprendizaje significativo y teorías de sistema. *Revista Digital de Historia de la Educación*(22), 27-34. saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46949/articulo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas, M., De León, M., & Castillo, J. (2018). Comprendo y aprendo: “El mundo a través del significado”. *Educación y Ciencia*(22), 101-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982087.pdf>

Sánchez, J., & Silva, E. (2021). Caracterización de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(4). <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00008.pdf>

Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 13(4). dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110

Simbolon, N., Marbun, I., & Simanjuntak, E. (2020). Evaluating reading comprehension ability through the SQ4R model. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 511-523. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33565/35404>

Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura* (11° edición. ed.). Barcelona: Graó.

Tarchi, C. (2017). Comprehending Expository Texts: The Role of Cognitive and Motivational Factors. *Reading Psychology*, 38(2), 154-181. doi:<https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1245229>

- Terán, H. (2018). Las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de Contabilidad de la Universidad César Vallejo – Lima Este, Año 2017. Lima. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejos] Repositorio. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12654/Ter%C3%A1n_PHS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tobia, V., & Bonifacio, P. (2015). La visión simple de la lectura en una ortografía transparente: el papel más fuerte de la comprensión oral. *Read Writ*, 28, 939–957. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>
- Valderrama, S., & Jaimes, C. (2019). *Desarrollo de la tesis: descriptiva-comparativa, correlacional y cuasiexperimental*. Lima, Perú: San Marcos.
- Vidal, D., & Manriquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista Educación Superior*, 45(177), 95-118. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Wahyuni, Z., Ratmanida, & Marlina, L. (2018). La relación de las estrategias de lectura metacognitivas de los estudiantes conciencia y comprensión lectora: el caso del estudiante del sexto semestre del departamento de inglés Universitas Negeri Padang (UNP). *Journal of English Language Teaching*, 7(3), 399-413. doi:<https://doi.org/10.24036/jelt.v7i3.100314>
- Zhijie, T., Kun, Z., Tao, Z., Xiaozhen, D., & Juan, L. (2021). Aplicación de la teoría de la asimilación cognitiva de Ausubel en la enseñanza / aprendizaje de la bioquímica médica y la biología molecular. *Fronteras en psicología*, 48(3). doi:<https://doi.org/10.1002/bmb.21327>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

| Variables de estudio | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensión | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles y rangos |
|----------------------------|---|--|--|---|-------|---|---|
| Estrategias metacognitivas | Son acciones que ayudan a desarrollar diversas estrategias para una mejor comprensión lectora en niños, la cual se da en momentos básicos para comprender eficazmente diversos textos (Solé, 2003); retomada para determinar las estrategias de lecturas antes, durante y después según el nivel de comprensión los lectores (Ramos, 2021). | La variable estrategia metacognitiva se va a medir en función a los indicadores de las dimensiones antes, durante y después de la lectura, través del instrumento: inventario de estrategias metacognitivas de 24 ítems. | Estrategia metacognitiva antes de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Predecir a partir de las imágenes y título que acompañan el texto. • Establecer propósitos para leer el texto. • Plantear preguntas a partir de la estructura y organización del texto. • Hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos. • Considerar el tipo de texto que se trabaja y cómo está escrito. | 1-8 | Likert: Ordinal 1.Nunca. 2.Casi nunca 3.A veces. 4.Casi siempre 5.Siempre | Alto: 30-40 Medio: 19-29 Bajo: 8-18 |
| | | | Estrategia metacognitiva durante la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Plantear preguntas acerca del texto, es decir, continuamente formular predicciones, verificarlas y rechazarlas. • Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y fallas. • Aclarar posibles dudas. • Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto que leerán. - • Inferir el contenido de la historia y con las imágenes construir el sentido global del texto. | 9- 15 | | Alto: 26-35 Medio: 17-26 Bajo: 7-16 |

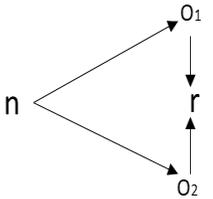
| | | | | | | | |
|---------------------|---|---|--|--|--|---------|---|
| | | | Estrategia metacognitiva después de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> Comprender el texto de manera global o específica de fragmentos, comprensión literal (o lo que el texto dice). Elaborar inferencias. Reconstruir el contenido en base a las imágenes, en la estructura y el lenguaje del texto. Resumir y sintetizar la información y encontrarse alerta ante posibles incoherencias o desajuste. Formular opiniones sobre lo leído. Expresar experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido Relacionar o aplicar de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones) | 17 18 16 19 20 22 21 23 24 | | Alto: 35-45 Medio: 22-34 Bajo: 9-21 |
| Comprensión lectora | Se entiende la comprensión lectora, como el conjunto de estrategias que le permitirán al lector efectuar predicciones e inferencias, en sus efectos, se presentan en niveles para que haya una buena comprensión; | Las dimensiones de la comprensión lectora se fundamentan en los niveles de comprensión como son: comprensión literal, reorganizacional, inferencial y criterial, conformado por 22 preguntas graduado en la | Literal | <ul style="list-style-type: none"> Distingue información relevante e información secundaria Identifica relaciones causa – efecto Reconoce las secuencias de una acción. | 1,2,3 5,6, 4, 7 | Nominal | Correcto: (1) Incorrecto Escalas y rangos Logro: 18-22 Proceso: 12-17 Inicio: 0-11 |
| | | | Reorganizacional | <ul style="list-style-type: none"> Suprimir información trivial. Reorganiza la información según la finalidad o propósito. Realiza resumen de forma jerarquizada | 8 9 10 | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|-------------|--|---------------------------|--|--|
| | por tanto, es una competencia para la vida, indispensable para aprender y para pensar (Andrade & Utria, 2021). | escala de dos opciones: correcto (1), incorrecto (0) | Inferencial | <ul style="list-style-type: none"> • Infiere secuencias lógicas • Determina el vocabulario básico correspondiente a su edad. • Establece relación causa efecto • Interpreta el lenguaje figurado • Predice resultados | 11 12, 17 | | |
| | | | Criteria | <ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios propios. • Analiza la opinión del autor. • Distingue un hecho de una opinión. | 18, 21, 22 19 20 | | |

Anexo 2: Matriz de consistencia

| Título: Estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021 | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--------------|---|-------------------------|
| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | | | | |
| <p>Problema general: ¿Qué relación existe entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas y el nivel reorganizacional en la comprensión lectora en</p> | <p>Objetivo general: Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias cognitivas y el nivel reorganizacional en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una</p> | <p>Hipótesis general: Existe una relación directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe una relación directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Existe una relación directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y el nivel reorganizacional</p> | Variable 1: Estrategias metacognitivas | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles y rangos |
| | | | Estrategia metacognitiva antes de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Predecir a partir de las imágenes y título que acompañan el texto. • Establecer propósitos para leer el texto. • Plantear preguntas a partir de la estructura y organización del texto. • Hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos. • Considerar el tipo de texto que se trabaja y cómo está escrito. | 1-8 | Ordinal Likert 1.Nunca. 2.Casi nunca 3.A veces. 4.Casi siempre 5.Siempre | Bajo Medio Alto |
| Estrategia metacognitiva durante la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Plantear preguntas acerca del texto, es decir, continuamente formular predicciones, verificarlas y rechazarlas. • Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y fallas. • Aclarar posibles dudas. • Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto que leerán. | 9- 16 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|------------------------|---------------------------|------------------------|----|
| <p>los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021? ¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas y el nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias cognitivas y el nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021?</p> | <p>institución particular, Lima 2021. Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias cognitivas y el nivel criterial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> | <p>en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Existe una relación directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y el nivel inferencial en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> <p>Existe una relación directa y moderada entre las estrategias cognitivas y el nivel criterial valorativo en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021.</p> | Estrategia metacognitiva después de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> Inferir el contenido de la historia y con las imágenes construir el sentido global del texto. | 17 | | Bajo Medio Alto | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> Comprender el texto de manera global o específica de fragmentos, comprensión literal (o lo que el texto dice). Elaborar inferencias. Reconstruir el contenido en base a las imágenes, en la estructura y el lenguaje del texto. Resumir y sintetizar la información y encontrarse alerta ante posibles incoherencias o desajuste. Formular opiniones sobre lo leído. Expresar experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido Relacionar o aplicar de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones) | | | | 18 |
| Variable 2: Comprensión lectora | | | | | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles y rango | |
| | | | Nivel literal | <ul style="list-style-type: none"> Distingue información relevante e información secundaria Identifica relaciones causa – efecto Reconoce las secuencias de una acción. | 1-2-3 5-6 4 7 | Ordinal | Bajo Medio Alto | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|-------------------------------|--|--|
| | | | <p>Nivel reorganizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suprimir información trivial. • Reorganiza la información según la finalidad o propósito. • Realiza resumen de forma jerarquizada | 8 9 10 | | |
| | | | <p>Nivel inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infiere secuencias lógicas • Determina el vocabulario básico correspondiente a su edad. • Establece relación causa efecto • Interpreta el lenguaje figurado • Predice resultados. | 11 12-17 14 15 16 | | |
| | | | <p>Nivel criterial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios propios. • Analiza la opinión del autor. • Distingue un hecho de una opinión. | 18-21 22, 19 20 | | |
| Nivel - diseño de investigación | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | Estadística a utilizar | | | |
| <p>Enfoque: cuantitativo Tipo: básico Nivel: correlacional</p> <p>Diseño: No experimental, transversal</p>  | <p>Población: Estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa San Luis Hermanos Maristas del distrito de Barranco.</p> <p>Tipo de muestreo: No Probabilístico</p> | <p>Variable 1: Estrategias metacognitivas</p> <p>Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Variable 2: Comprensión lectora</p> <p>Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario</p> | <p>DESCRIPTIVA: Análisis descriptivo de relación porcentual representado en tablas gráficos</p> <p>INFERENCIAL: Correlación <i>Spearman</i></p> | | | |

Anexo 3: Instrumentos de evaluación

INSTRUMENTO 1

Questionario para medir “Estrategia Metacognitiva”

Estimado estudiante, marca con una (X) en cada recuadro la respuesta según su opinión.

1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

| N° | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| | Dimensión 1: Antes de la lectura | | | | | |
| 01 | ¿Observas el texto e imágenes antes de leerlo? | | | | | |
| 02 | ¿Estableces un objetivo antes de empezar a leer el texto? | | | | | |
| 03 | ¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura? | | | | | |
| 04 | ¿Formulas preguntas al observar el texto e imágenes? | | | | | |
| 05 | ¿Relacionas los dibujos con la lectura? | | | | | |
| 06 | ¿Identificas el tipo de texto a leer antes de iniciar la lectura? | | | | | |
| 07 | ¿Encierras o subrayas las palabras desconocidas? | | | | | |
| 08 | ¿Por cómo está escrito el texto, reconoces qué tipo es? | | | | | |
| | Dimensión 2: Durante la lectura | | | | | |
| 09 | ¿Te imaginas como termina un texto? | | | | | |
| 10 | ¿Siempre lees varias veces un texto para comprenderlo? | | | | | |
| 11 | ¿Siempre aclaras tus dudas? | | | | | |
| 12 | ¿Cuándo lees un texto siempre encuentras palabras desconocidas? | | | | | |
| 13 | ¿Buscas en el diccionario las palabras desconocidas para ti? | | | | | |
| 14 | ¿Cuando lees siempre relacionas las palabras con los dibujos? | | | | | |
| 15 | ¿Te gustan los textos que contengan dibujos? | | | | | |
| 16 | ¿Al término de la lectura de un texto, realizas dibujos? | | | | | |
| | Dimensión 3: Después de la lectura | | | | | |
| 17 | ¿Encuentras fácilmente las respuestas literales en la lectura? | | | | | |
| 18 | ¿Mencionas lo que crees según la lectura? | | | | | |
| 19 | Realizas esquemas para organizar mejor las ideas del texto | | | | | |
| 20 | ¿Sabes que el conjunto de ideas principales nos da el resumen? | | | | | |
| 21 | ¿Sabes para que leemos un texto? | | | | | |
| 22 | ¿Crees que la lectura de texto siempre nos da una enseñanza? | | | | | |
| 23 | ¿Expresas tus emociones luego de leer un texto? | | | | | |
| 24 | Pones en práctica lo aprendido en los textos. | | | | | |

INSTRUMENTO 2

Cuestionario para medir “Comprensión Lectora”

Instrucciones: Lee comprensivamente la lectura y marca la respuesta correcta:

Nombre y apellido: _____ Fecha: _____

Un encargo insignificante

El día de los encargos era uno de los más esperados por todos los niños en clase. Se celebraba durante la primera semana del curso, y ese día cada niño y cada niña recibía un encargo del que debía hacerse responsable durante ese año. Como con todas las cosas, había encargos más o menos interesantes, y los niños se hacían ilusiones con recibir uno de los mejores. A la hora de repartirlos, la maestra tenía muy en cuenta quiénes habían sido los alumnos más responsables del año anterior, y éstos eran los que con más ilusión esperaban aquel día. Y entre ellos destacaba Rita, una niña amable y tranquila, que el año anterior había cumplido a la perfección cuanto la maestra le había encomendado. Todos sabían que era la favorita para recibir el gran encargo: cuidar del perro de la clase.

Pero aquel año, la sorpresa fue mayúscula. Cada uno recibió alguno de los encargos habituales, como preparar los libros o la radio para las clases, avisar de la hora, limpiar la pizarra o cuidar alguna de las mascotas. Pero el encargo de Rita fue muy diferente: una cajita con arena y una hormiga. Y aunque la profesora insistió muchísimo en que era una hormiga muy especial, Rita no dejó de sentirse desilusionada.

La mayoría de sus compañeros lo sintieron mucho por ella, y le compadecían y comentaban con ella la injusticia de aquella asignación. Incluso su propio padre se enfadó muchísimo con la profesora, y animó a Rita a no hacer caso de la insignificante mascotilla en señal de protesta. Pero Rita, que quería mucho a su profesora, prefería mostrarle su error haciendo algo especial con aquel encargo tan poco interesante:

Convertiré este pequeño encargo en algo grande -decía Rita.

Así que Rita investigó sobre su hormiga: aprendió sobre las distintas especies y estudió todo lo referente a su hábitat y costumbres, y adaptó su pequeña cajita para que fuera perfecta. Cuidaba con mimo toda la comida que le daba, y realmente la hormiga llegó a crecer bastante más de lo que ninguno hubiera esperado...

Un día de primavera, mientras estaban en el aula, se abrió la puerta y apareció un señor con aspecto de ser alguien importante. La profesora interrumpió la clase con gran alegría y dijo: Este es el doctor Martínez. Ha venido a contarnos una noticia estupenda ¿verdad?

- Efectivamente. Hoy se han publicado los resultados del concurso, y esta clase ha sido seleccionada para acompañarme este verano a un viaje por la selva tropical, donde investigaremos todo tipo de insectos. De entre todas las escuelas de la región, sin duda es aquí donde mejor habéis sabido cuidar la delicada hormiga gigante que se os encomendó. ¡Felicidades! ¡Seréis unos ayudantes estupendos!

Ese día todo fue fiesta y alegría en el colegio: todos felicitaban a la maestra por su idea de apuntarles al concurso, y a Rita por haber sido tan paciente y responsable.

Muchos aprendieron que, para recibir las tareas más importantes, hay que saber ser responsable con las más pequeñas, pero sin duda la que más disfrutó fue Rita, quien repetía para sus adentros "convertiré ese pequeño encargo en algo grande"

Subraya la respuesta correcta:

- 1. ¿Cuál era el día más esperado para Rita y sus compañeros?**
 - A. El día del niño.
 - B. El día de los encargos.
 - C. El día de los cumpleaños.
- 2. El primer párrafo, nos dice:**
 - A. El día de los encargos era uno de los más esperados por todos los niños en clase.
 - B. El día de los encargos era un día como otros.
 - C. Nadie esperaba el día de los encargos.
- 3. ¿Qué hizo Rita con el encargo?**
 - A. No le gustó y lo dejó tirado
 - B. Se lo dio a un compañero
 - C. Lo aceptó y sacó lo mejor de ese encargo
- 4. ¿A dónde se llevaron a los niños como premio a su responsabilidad?**
 - A. A la costa
 - B. A la selva tropical
 - C. A Disney
- 5. El personaje principal del texto es:**
 - A. La hormiga
 - B. La profesora
 - C. Rita
- 6. Los acontecimientos narrados en el texto se desarrollan en:**
 - A. La casa de Rita
 - B. La escuela de Rita
 - C. El baño de Rita
- 7. ¿Qué hizo Rita con la hormiga?**
 - A. La dejó en su casa para que su mamá la cuidará.

- B. La tiró a la basura.
- C. Aprendió sobre las distintas especies y estudió todo lo referente a su hábitat y costumbres.

8. ¿Qué parte de la lectura quitarías?

- A. Cuando la profesora le da el encargo a Rita.
- B. Cuando su padre se enfada y le dice que no haga nada con el encargo.
- C. Cuando llega el Doctor Martínez a darles el premio.

9. Tras leer el texto, ¿Qué otro título le pondrías?

- A. La importancia de los encargos.
- B. Puedo o no cumplir con mis encargos.
- C. Encargos y más encargos.

10. Al leer el título del texto, el tema central es:

- A. Toda responsabilidad tiene un gran valor.
- B. La responsabilidad se mide de acuerdo al encargo.
- C. El encargo es importante para cumplir el valor de la responsabilidad.

11. ¿Por qué crees que la profesora le encargó a Rita cuidar de una hormiga?

- A. Porque la vio muy triste durante clases.
- B. Porque conoce los valores y virtudes de Rita.
- C. Porque a Rita le gustaban mucho los animales.

12. La palabra insignificante es:

- A. Que tiene una gran importancia
- B. Que es pequeño y sin importancia
- C. Es pequeño pero importante

13. El texto sugiere que el personaje principal es:

- A. Una persona responsable
- B. Una persona irresponsable
- C. Ninguna de las anteriores.

14. ¿Por qué es importante cumplir con nuestras responsabilidades?

- A. Porque nos ayuda a ser más buenos.
- B. Porque podemos ser capaces de tomar decisiones, tener conductas que permitan mejorarse a uno mismo y/o ayudar a los demás.
- C. Porque hacemos que todo sea insignificante.

15. ¿Por qué se habrá sentido desilusionada Rita?

- A. Porque no le dieron el encargo que ella esperaba
- B. Porque todos se sintieron felices por ella.
- C. Porque le dieron el encargo que ella esperaba

16. ¿Qué crees que hubiese pasado si Rita no aceptaba el encargo?

- A. Nada, no hubiese variación en la historia.
- B. No se hubiese dado cuenta de lo importante que es asumir una responsabilidad.
- C. Hubiesen esperado hasta la entrega de encargos del otro año.

17. ¿Qué significa la palabra “ilusión” en el texto?

- A. Entusiasmo
- B. Desgano
- C. Magia

18. ¿Qué les pareció la actitud de los compañeros y del padre de Rita? ¿Por qué?

- A. Buena. Porque motivaron a cumplir con las responsabilidades que le encargaron.
- B. Mala. Porque no debieron de aconsejarla en hacer caso omiso al encargo sino todo lo contrario, motivarla a cumplir y seguir motivándola.
- C. Ninguna de las anteriores

19. ¿Por qué crees que la palabra responsabilidad tiene una gran importancia?

- A. Porque nos permite cumplir con nuestros deberes y asumir compromisos.
- B. Porque nos permite cumplir con nuestros derechos y deberes para ser mejores estudiantes.
- C. Todas las anteriores.

20. ¿Por qué crees que Rita actúo de esa manera?

- A. Porque quería que su esfuerzo valiera la pena.
- B. Porque Rita quería demostrar que todo lo pequeño pueda convertirse en algo grandioso y valioso.
- C. Porque sentía que nada valía la pena y protestando era la mejor forma de valer sus derechos.

21. ¿Cómo actuarías tú, en el lugar de Rita?

- A. Asumiría mi responsabilidad al igual que Rita.
- B. Abandonaría todo e iría a reclamarle a la profesora.
- C. Lloraría todos los días porque me sentí engañado.

22. ¿Qué opinas de la actitud de Rita?

- A. Mala. Porque abandonó la responsabilidad y se marchó sin importarle nada.
- B. Buena. Porque quería mucho a sus compañeros.
- C. Buena. Porque demuestra tolerancia, responsabilidad y respeto con los compromisos que asume

Anexo 4: Validación



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE DE ESTRATEGIAS DE LA LECTURA

| Nº | DIMENSIONES / Indicador | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dimensión 1: Antes de la lectura | | | | | | | | |
| 1 | ¿Observas el texto e imágenes antes de leerlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | ¿Estableces un objetivo antes de empezar a leer el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | ¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Formulas preguntas al observar el texto e imágenes? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | ¿Relacionas los dibujos con la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | ¿Identificas el tipo de texto a leer antes de iniciar la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | ¿Encierras o subrayas las palabras desconocidas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | ¿Por cómo está escrito el texto, reconoces qué tipo es? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 2: Durante de la lectura | | | | | | | | |
| 9 | ¿Te imaginas como termina un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | ¿Siempre lees varias veces un texto para comprenderlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | ¿Siempre aclaras tus dudas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 12 | ¿Cuándo lees un texto siempre encuentras palabras desconocidas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | ¿Buscas en el diccionario las palabras desconocidas para ti? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | ¿Cuando lees siempre relacionas las palabras con los dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | ¿Te gustan los textos que contengan dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 3: Después de la lectura | | | | | | | | |
| 16 | ¿Al término de la lectura de un texto, realizas dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | ¿Encuentras fácilmente las respuestas literales en la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | ¿Mencionas lo que crees según la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | Realizas esquemas para organizar mejor las ideas del texto. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | ¿Sabes que el conjunto de ideas principales nos da el resumen? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 21 | ¿Sabes para que leemos un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 22 | ¿Crees que la lectura de texto siempre nos da una enseñanza? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 23 | ¿Expresas tus emociones luego de leer un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|--|
| 24 | Pones en práctica lo aprendido en los textos. | ✓ | ✓ | ✓ | |
|----|---|---|---|---|--|

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. JUAN W. BARRIOS GARCIA DNI: 07300529

Especialidad del validador: P. BARRIOS GARCIA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

.....

 Firma del Experto Informante.
 Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE DE NIVELES DE COMORENSIÓN LECTORA

| N° | DIMENSIONES / Indicador | Item | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|--|---------------|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dimensión 1: Nivel literal | | | | | | | | | |
| 1 | Distingue información relevante e información secundaria. | 1,2,3,5; 6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Identifica relaciones causa –efecto | 4 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Reconoce las secuencias de una acción. | 7 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 2: Nivel Reorganizacional | | | | | | | | | |
| 4 | Suprimir información trivial | 8 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Reorganiza la información según la finalidad o propósito. | 9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | Realiza resumen de forma jerarquizada | 10 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 3: Nivel Inferencial | | | | | | | | | |
| 7 | Infiere secuencias lógicas. | 11 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Determina el vocabulario básico correspondiente a su edad. | 12, 17 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Establece relación causa efecto | 14 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Interpreta el lenguaje figurado | 15 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | Predice resultados. | 16 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 4: Nivel criterial | | | | | | | | | |
| 12 | Emitte juicios propios. | 18; 21; 22 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | Analiza la opinión del autor. | 19 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | Distingue un hecho de una opinión. | 20 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

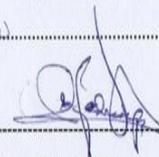
Observaciones (precisar si hay suficiencia): ✓

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: Dr. MARTINO BARRERA LUIS ALBERTO DNI: 07300579

Especialidad del validador: Psicólogo Educativo

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Firma del Experto Informante.

Especialidad

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE DE ESTRATEGIAS DE LA LECTURA

| N° | DIMENSIONES / Indicador | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dimensión 1: Antes de la lectura | | | | | | | | |
| 1 | ¿Observas el texto e imágenes antes de leerlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | ¿Estableces un objetivo antes de empezar a leer el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | ¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Formulas preguntas al observar el texto e imágenes? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | ¿Relacionas los dibujos con la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | ¿Identificas el tipo de texto a leer antes de iniciar la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | ¿Encierras o subrayas las palabras desconocidas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | ¿Por cómo está escrito el texto, reconoces qué tipo es? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 2: Durante de la lectura | | | | | | | | |
| 9 | ¿Te imaginas como termina un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | ¿Siempre lees varias veces un texto para comprenderlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | ¿Siempre aclaras tus dudas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 12 | ¿Cuándo lees un texto siempre encuentras palabras desconocidas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | ¿Buscas en el diccionario las palabras desconocidas para tí? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | ¿Cuando lees siempre relacionas las palabras con los dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | ¿Te gustan los textos que contengan dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 3: Después de la lectura | | | | | | | | |
| 16 | ¿Al término de la lectura de un texto, realizas dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | ¿Encuentras fácilmente las respuestas literales en la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | ¿Mencionas lo que crees según la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | Realizas esquemas para organizar mejor las ideas del texto. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | ¿Sabes que el conjunto de ideas principales nos da el resumen? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 21 | ¿Sabes para que leemos un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 22 | ¿Crees que la lectura de texto siempre nos da una enseñanza? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 23 | ¿Expresas tus emociones luego de leer un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|--|
| 24 | Pones en práctica lo aprendido en los textos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|--|

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del Juez validador, Dr/ Mg: MANCILLA GARAYAR, José Alfredo DNI: 21458050

Especialidad del validador: Doc. Tar. a.o. E. de las ciencias

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Firma del Experto Informante.
 Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE DE NIVELES DE COMORENSIÓN LECTORA

| Nº | DIMENSIONES / Indicador | Item | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|--|------------|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dimensión 1: Nivel literal | | | | | | | | | |
| 1 | Distingue información relevante e información secundaria. | 1;2;3;5;6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Identifica relaciones causa –efecto | 4 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Reconoce las secuencias de una acción. | 7 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 2: Nivel Reorganizacional | | | | | | | | | |
| 4 | Suprimir información trivial | 8 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Reorganiza la información según la finalidad o propósito. | 9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | Realiza resumen de forma jerarquizada | 10 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 3: Nivel Inferencial | | | | | | | | | |
| 7 | Infiere secuencias lógicas. | 11 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Determina el vocabulario básico correspondiente a su edad. | 12; 17 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Establece relación causa efecto | 14 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Interpreta el lenguaje figurado | 15 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | Predice resultados. | 16 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 4: Nivel criterial | | | | | | | | | |
| 12 | Emita juicios propios. | 18; 21; 22 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | Analiza la opinión del autor. | 19 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | Distingue un hecho de una opinión. | 20 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: MANSILLA GARAYAR JOSÉ ALFREDO DNI: 21459050

Especialidad del validador: D. MAESTRO EN EDUCACIÓN

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



 Firma del Experto Informante.
 Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE DE ESTRATEGIAS DE LA LECTURA

| Nº | DIMENSIONES / Indicador | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dimensión 1: Antes de la lectura | | | | | | | | |
| 1 | ¿Observas el texto e imágenes antes de leerlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | ¿Estableces un objetivo antes de empezar a leer el texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | ¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Formulas preguntas al observar el texto e imágenes? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | ¿Relacionas los dibujos con la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | ¿Identificas el tipo de texto a leer antes de iniciar la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | ¿Encierras o subrayas las palabras desconocidas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | ¿Por cómo está escrito el texto, reconoces qué tipo es? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 2: Durante de la lectura | | | | | | | | |
| 9 | ¿Te imaginas como termina un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | ¿Siempre lees varias veces un texto para comprenderlo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | ¿Siempre aclaras tus dudas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 12 | ¿Cuándo lees un texto siempre encuentras palabras desconocidas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | ¿Buscas en el diccionario las palabras desconocidas para tí? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | ¿Cuando lees siempre relacionas las palabras con los dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | ¿Te gustan los textos que contengan dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 3: Después de la lectura | | | | | | | | |
| 16 | ¿Al término de la lectura de un texto, realizas dibujos? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | ¿Encuentras fácilmente las respuestas literales en la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | ¿Menciona lo que crees según la lectura? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | Realizas esquemas para organizar mejor las ideas del texto. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | ¿Sabes que el conjunto de ideas principales nos da el resumen? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 21 | ¿Sabes para que leemos un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 22 | ¿Crees que la lectura de texto siempre nos da una enseñanza? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 23 | ¿Expresas tus emociones luego de leer un texto? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|--|
| 24 | Pones en práctica lo aprendido en los textos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|--|

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [✓] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: **Dra Mg. Constanza Basso Gladys Edith**
DNI: **22493040**

Especialidad del validador: **Educación Especial**

¹Concordancia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Representatividad: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Autonomía: Se entiende en dificultad alguna al enunciado del ítem, en cuanto, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

14 de 11 del 20

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE DE NIVELES DE COMORENSIÓN LECTORA

| Nº | DIMENSIONES / Indicador | Item | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|-------------------------------------|--|---------------|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| Dimensión 1: Nivel literal | | | | | | | | | |
| 1 | Distingue información relevante e información secundaria. | 1;2;3;5; 6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Identifica relaciones causa -efecto | 4 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Reconoce las secuencias de una acción. | 7 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 2: Nivel Reorganizacional | | | | | | | | | |
| 4 | Suprimir información trivial | 8 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Reorganiza la información según la finalidad o propósito. | 9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | Realiza resumen de forma jerarquizada | 10 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 3: Nivel Inferencial | | | | | | | | | |
| 7 | Infiere secuencias lógicas. | 11 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Determina el vocabulario básico correspondiente a su edad. | 12; 17 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Establece relación causa efecto | 14 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Interpreta el lenguaje figurado | 15 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | Predice resultados. | 16 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Dimensión 4: Nivel criterial | | | | | | | | | |
| 12 | Emite juicios propios. | 18; 21; 22 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | Analiza la opinión del autor. | 19 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | Distingue un hecho de una opinión. | 20 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: Roderick Brice Glades Ruiz
DNI: 03199280

Especialidad del validador: Educación Infantil

Concordia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Representación: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
Validez: Se entiende un ítem válido si para el enunciado del ítem, se conciben, exacto y preciso.

Nota: La validez, se da suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

14 de 11 del 20



Firma del Experto Informante.

Anexo 5: Confiabilidad

Variable 1: Estrategias metacognitivas

Escala: Polítomica (Alfa de Cronbach) = 0,830

| | 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 |
|------------|---|--|---|---------------------|
| VAR0000 1 | 86,3333 | 81,678 | ,439 | ,822 |
| VAR0000 2 | 86,7333 | 81,651 | ,265 | ,829 |
| VAR0000 3 | 86,1667 | 84,144 | ,162 | ,832 |
| VAR0000 4 | 86,4667 | 81,430 | ,370 | ,824 |
| VAR0000 5 | 86,5333 | 80,602 | ,322 | ,826 |
| VAR0000 6 | 86,6333 | 82,930 | ,176 | ,833 |
| VAR0000 7 | 86,7667 | 81,633 | ,367 | ,824 |
| VAR0000 8 | 86,6000 | 82,041 | ,322 | ,826 |
| VAR0000 9 | 86,8000 | 84,786 | ,135 | ,832 |
| VAR0000 10 | 85,6333 | 77,275 | ,683 | ,812 |
| VAR0000 11 | 86,0667 | 75,168 | ,676 | ,810 |
| VAR0000 12 | 86,0333 | 79,275 | ,503 | ,819 |
| VAR0000 13 | 85,4000 | 82,662 | ,375 | ,824 |
| VAR0000 14 | 85,8333 | 78,282 | ,537 | ,817 |
| VAR0000 15 | 86,4333 | 80,047 | ,514 | ,819 |
| VAR0000 16 | 86,5333 | 78,947 | ,464 | ,820 |
| VAR0000 17 | 85,8000 | 78,717 | ,395 | ,823 |
| VAR0000 18 | 86,3667 | 81,482 | ,311 | ,826 |
| VAR0000 19 | 86,4667 | 79,982 | ,479 | ,820 |
| VAR0000 20 | 87,2667 | 77,857 | ,378 | ,825 |
| VAR0000 21 | 85,9000 | 83,334 | ,222 | ,829 |
| VAR0000 22 | 85,8333 | 79,523 | ,511 | ,819 |
| VAR0000 23 | 86,6667 | 79,126 | ,510 | ,818 |
| VAR0000 24 | 86,2667 | 82,961 | ,143 | ,837 |

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,830 | 24 |

Variable: Comprensión lectora

Escala: Dicotómica (Kuder–Richardson) = 0,926

| Total Sujetos= | | KURDER-RICHARDSON | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | MAGNITUD: | |
|----------------|--------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|--|
| 41 | | $\sum pq = 5.26 \quad KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left[\frac{S_e^2 - \sum pq}{S_e^2} \right] = 0.926$ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | MUY ALTA | |
| Var-Total= | 45.32 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| preguntas= | 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| p = | 0.488 | 0.488 | 0.341 | 0.634 | 0.341 | 0.634 | 0.390 | 0.659 | 0.341 | 0.634 | 0.341 | 0.659 | 0.366 | 0.488 | 0.512 | 0.488 | 0.488 | 0.488 | 0.488 | 0.488 | 0.488 | 0.488 | |
| q = | 0.512 | 0.512 | 0.659 | 0.366 | 0.659 | 0.366 | 0.610 | 0.341 | 0.659 | 0.366 | 0.659 | 0.341 | 0.634 | 0.512 | 0.488 | 0.512 | 0.512 | 0.512 | 0.512 | 0.512 | 0.512 | 0.512 | |
| p*q = | 0.250 | 0.250 | 0.225 | 0.232 | 0.225 | 0.232 | 0.238 | 0.225 | 0.225 | 0.232 | 0.225 | 0.225 | 0.232 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | 0.250 | |
| Cuenta = | 41 | 41 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | 41.000 | |
| Sujeto | Pgta01 | Pgta02 | Pgta03 | Pgta04 | Pgta05 | Pgta06 | Pgta07 | Pgta08 | Pgta09 | Pgta10 | Pgta11 | Pgta12 | Pgta13 | Pgta14 | Pgta15 | Pgta16 | Pgta17 | Pgta18 | Pgta19 | Pgta20 | Pgta21 | Pgta22 | |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 16 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 22 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 23 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 24 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 26 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 29 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 32 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 34 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 35 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 37 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| 38 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 39 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 41 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Anexo 6: Base de datos

Base de datos Gloria Pacheco_Completo_Victor.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

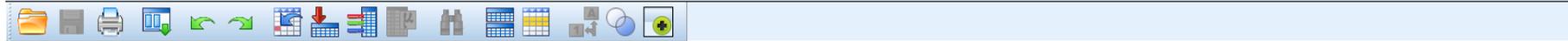
Visible: 64 de 64 variables

| | V1_D1_P X1 | V1_D1_P X2 | V1_D1_P X3 | V1_D1_P X4 | V1_D1_P X5 | V1_D1_P X6 | V1_D1_P X7 | V1_D1_P X8 | V1_D2_P X9 | V1_D2_P X10 | V1_D2_P X11 | V1_D2_P X12 | V1_D2_P X13 | V1_D2_P X14 | V1_D2_P X15 | V1_D2_P X16 | V1_D3_P X17 | V1_D3_P X18 | V1_D3_P X19 |
|----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | 5 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 5 | 4 | 1 | 1 | 3 | 5 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 1 | 5 | 3 | 1 |
| 7 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 1 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 1 |
| 8 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | 1 | 5 | 3 | 1 | 4 | 1 |
| 9 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 10 | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 12 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 1 | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 3 |
| 13 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 14 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| 16 | 1 | 1 | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 4 | 2 | 3 | 3 | 5 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 18 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 19 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 |
| 21 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 |
| 22 | 3 | 4 | 2 | 1 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 |
| 23 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 |
| 24 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 25 | 4 | 1 | 3 | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 1 |
| 26 | 5 | 4 | 1 | 1 | 5 | 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 27 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 28 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 29 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 30 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 |
| 31 | 3 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |
| 32 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 5 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 33 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 34 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 1 | 3 | 4 | 1 |
| 35 | 3 | 2 | 1 | 1 | 5 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 |

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON

06:34 p.m. 31/12/2021



| | Nombre | Tipo | Anchura | Decimales | Etiqueta | Valores | Perdidos | Columnas | Alineación | Medida | Rol |
|----|-------------|----------|---------|-----------|-----------------------|------------------|----------|----------|------------|---------|---------|
| 1 | V1_D1_PX1 | Numérico | 8 | 0 | ¿Observas el te... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 2 | V1_D1_PX2 | Numérico | 8 | 0 | ¿Estableces un... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 3 | V1_D1_PX3 | Numérico | 8 | 0 | ¿Cuándo lees r... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 4 | V1_D1_PX4 | Numérico | 8 | 0 | ¿Formulas preg... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 5 | V1_D1_PX5 | Numérico | 8 | 0 | ¿Relacionas lo... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 6 | V1_D1_PX6 | Numérico | 8 | 0 | ¿Identificas el ti... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 7 | V1_D1_PX7 | Numérico | 8 | 0 | ¿Encierras o s... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 8 | V1_D1_PX8 | Numérico | 8 | 0 | ¿Por cómo est... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 9 | V1_D2_PX9 | Numérico | 8 | 0 | ¿Te imaginas c... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 10 | V1_D2_PX10 | Numérico | 8 | 0 | ¿Siempre lees ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 11 | V1_D2_PX11 | Numérico | 8 | 0 | ¿Siempre aclar... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 12 | V1_D2_PX12 | Numérico | 8 | 0 | ¿Cuándo lees u... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 13 | V1_D2_PX13 | Numérico | 8 | 0 | ¿Buscas en el ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 14 | V1_D2_PX14 | Numérico | 8 | 0 | ¿Cuando lees s... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 15 | V1_D2_PX15 | Numérico | 8 | 0 | ¿Te gustan los ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 16 | V1_D2_PX16 | Numérico | 8 | 0 | ¿Al término de ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 17 | V1_D3_PX17 | Numérico | 8 | 0 | ¿Encuentras fá... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 18 | V1_D3_PX18 | Numérico | 8 | 0 | ¿Mencionas lo ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 19 | V1_D3_PX19 | Numérico | 8 | 0 | Realizas esque... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 20 | V1_D3_PX20 | Numérico | 8 | 0 | ¿Sabes que el ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 21 | V1_D3_PX21 | Numérico | 8 | 0 | ¿Sabes para q... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 22 | V1_D3_PX22 | Numérico | 8 | 0 | ¿Crees que la l... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 23 | V1_D3_PX23 | Numérico | 8 | 0 | ¿Expresas tus ... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 24 | V1_D3_PX24 | Numérico | 8 | 0 | Pones en prácti... | {1, Nunca}... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 25 | Rango_V1_D1 | Numérico | 8 | 0 | | Ninguno | Ninguno | 13 | Derecha | Escala | Entrada |
| 26 | Nivel_V1_D1 | Numérico | 8 | 0 | Dimensión 1: A... | {1, Bajo}... | Ninguno | 13 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 27 | Rango_V1_D2 | Numérico | 8 | 0 | | Ninguno | Ninguno | 13 | Derecha | Escala | Entrada |
| 28 | Nivel_V1_D2 | Numérico | 8 | 0 | Dimensión 2: D... | {1, Bajo}... | Ninguno | 13 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 29 | Rango_V1_D3 | Numérico | 8 | 0 | | Ninguno | Ninguno | 13 | Derecha | Escala | Entrada |
| 30 | Nivel_V1_D3 | Numérico | 8 | 0 | Dimensión 3: D... | {1, Bajo}... | Ninguno | 13 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 31 | Rango_V1 | Numérico | 8 | 0 | | Ninguno | Ninguno | 10 | Derecha | Escala | Entrada |
| 32 | Nivel_V1 | Numérico | 8 | 0 | | {1, Bajo}... | Ninguno | 10 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 33 | V2_D1_PY1 | Numérico | 8 | 0 | ¿Cuál era el día... | {0, Incorrect... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 34 | V2_D1_PY2 | Numérico | 8 | 0 | El primer párraf... | {0, Incorrect... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 35 | V2_D1_PY3 | Numérico | 8 | 0 | ¿Qué hizo Rita ... | {0, Incorrect... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 36 | V2_D1_PY4 | Numérico | 8 | 0 | ¿A dónde se lle... | {0, Incorrect... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 37 | V2_D1_PY5 | Numérico | 8 | 0 | El personaje pri... | {0, Incorrect... | Ninguno | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |

Vista de datos **Vista de variables**

IBM SPSS Statistics Processor está listo

Unicode:ON

Anexo 7: Fichas técnicas de instrumentos

| | |
|-------------------------------|--|
| Nombre del instrumento | : Estrategias de la lectura |
| Procedencia | : Perú |
| Autores | : Ramos Valverde, Narda Isabel |
| Año | : 2020 |
| Objetivo | : La intención del cuestionario es saber cuál es la apreciación que tienen los alumnos de IV ciclo de Primaria sobre el uso de dichas estrategias de la lectura. |
| Lugar de aplicación | : I.E. de Miraflores, supervisión y evaluación |
| Edad de aplicación | : 9 a 10 años (IV ciclo de Primaria) |
| Ítems | : 22 ítems. |
| Administración | : Individual. |
| Tiempo | : 30 minutos. |
| Materiales | : Manual de administración, test y hoja de registro. |

Descripción del instrumento

El cuestionario de estrategias metacognitivas está compuesto por 24 ítems. Cada ítem tiene columnas de alternativas correspondiente a la escala de Likert: Nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). Para su interpretación se utilizó tres niveles (bajo, medio, alto); mide tres dimensiones: estrategias antes, durante y después de la lectura.

Validación en Perú

El Test de Estrategias metacognitivas ha sido validado en el año 2020 de acuerdo a criterio de juicio de expertos que dictan cátedra de Posgrado de la Universidad César Vallejo Ramos Valverde Narda Isabel; en cuanto a la obtención de lo eficiente de confiabilidad de 0,84 considerado confiable para su aplicación. Dada la validez por el juicio de los tres expertos, donde la encuesta sobre las estrategias metacognitivas se tuvo la opinión de aplicable.

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre | : Comprensión lectora |
| Procedencia | : Perú |
| Autor | : Ramos Valverde Narda Isabel |
| Año | : 2020 |
| Objetivo | : La intención del cuestionario es saber cuál es la apreciación que tienen los alumnos de IV ciclo de Primaria sobre el uso de dichas estrategias de la lectura. |
| Lugar de aplicación | : I.E. de Miraflores, supervisión y evaluación |
| Edad de aplicación | : 9 a 10 años (IV ciclo de Primaria) |
| Ítems | : 22 ítems. |
| Administración | : Individual. |
| Tiempo | : 30 minutos. |
| Materiales | : Manual de administración, test y hoja de registro. |

Descripción del instrumento

El cuestionario de comprensión lectora está compuesto por 22 ítems. Cada ítem tiene columnas de alternativas correspondiente a la escala dicotómica: correcto (1) e incorrecto (0). Para su interpretación se utilizó tres niveles (inicio, proceso, logro); mide cuatro dimensiones: nivel literal, organizacional, inferencial y criterial.

Validación en Perú

El Test de Estrategias metacognitivas ha sido validado en el año 2020 de acuerdo a criterio de juicio de expertos que dictan cátedra de Posgrado de la Universidad César Vallejo Ramos Valverde Narda Isabel; en cuanto a la obtención de lo eficiente de confiabilidad de 0,84 considerado confiable para su aplicación. Dada la validez por el juicio de los tres expertos, donde la encuesta sobre las estrategias metacognitivas se tuvo la opinión de aplicable.

Anexo 8: Carta de autorización de institución



CONSTANCIA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

La Directora General del Colegio San Luis, Hermanos Maristas, de Barranco,

DEJA CONSTANCIA:

Que, la Lic. **GLORIA PACHECO POLANCO** ha realizado la aplicación de los instrumentos en nuestra institución, como parte de su trabajo de investigación titulado: **"Estrategias metacognitivas y la Comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución particular, Lima 2021"**. Este trabajo se ha desarrollado, el lunes, 29 de noviembre de 2021, con la finalidad de conseguir el grado de Maestra en problemas de aprendizaje.

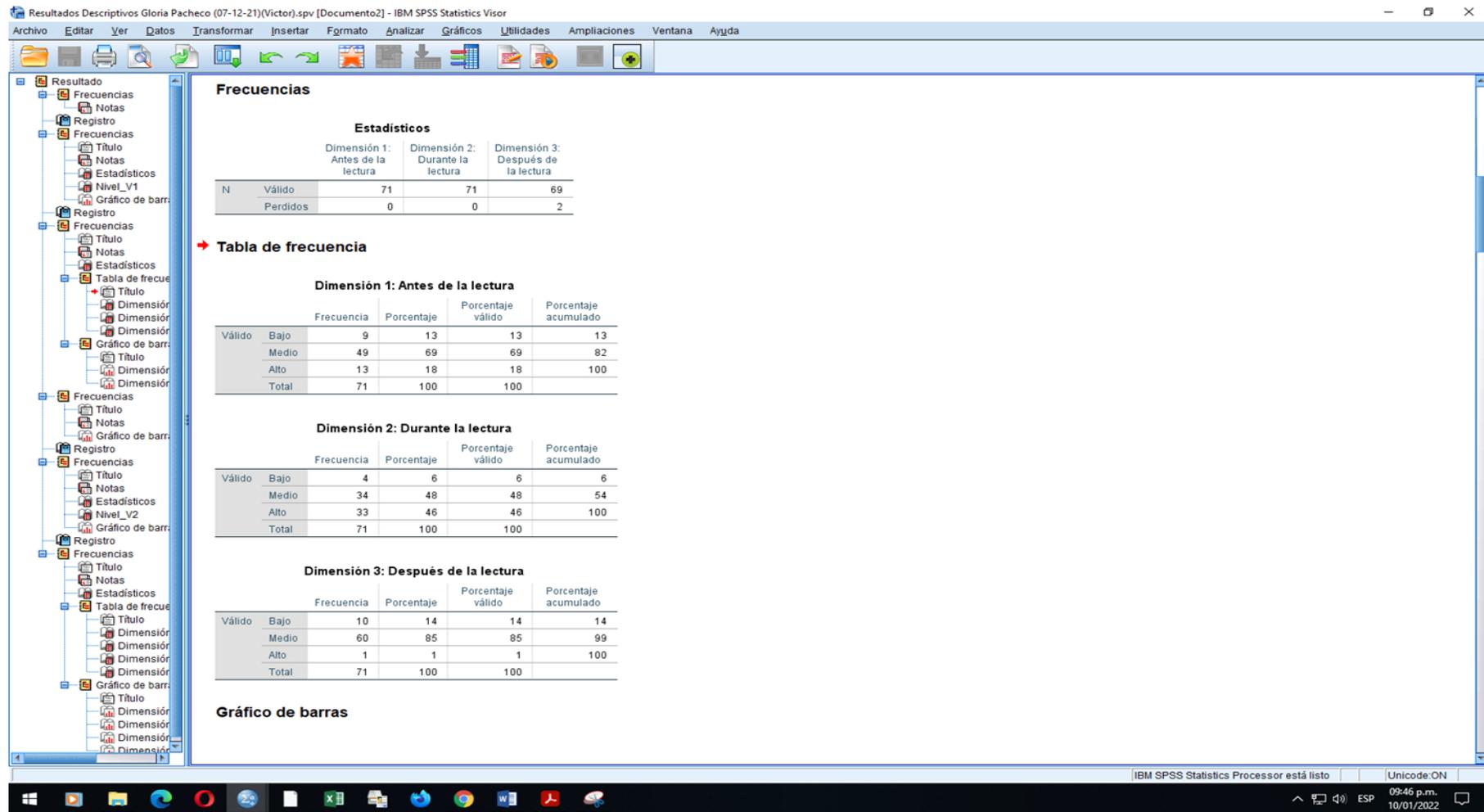
Se expide la presente constancia, a solicitud de la interesada, para los fines que considere pertinentes.

Barranco, 15 de diciembre de 2021

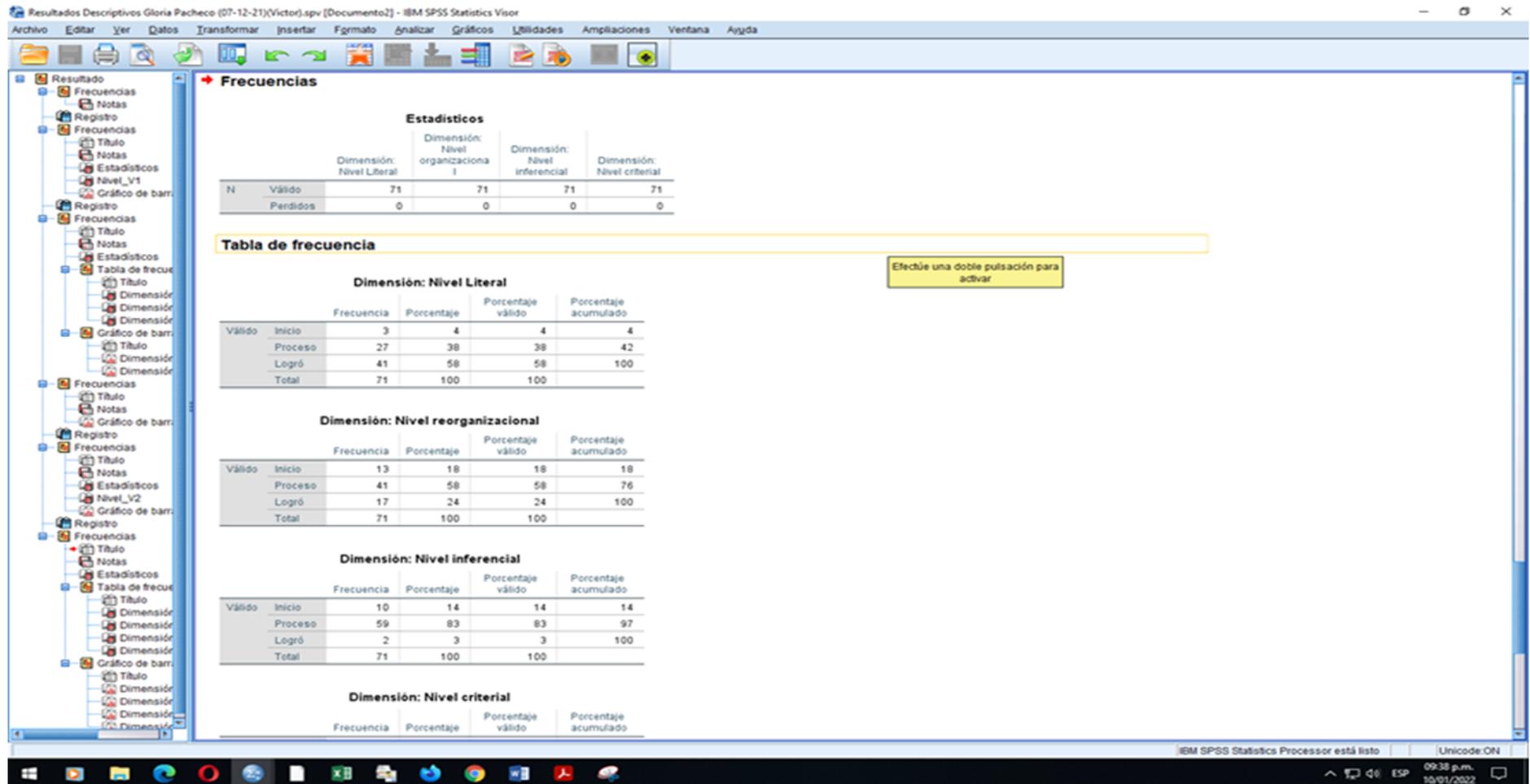
Sofía Ojeda Pino
Directora General

Anexo 9: Evidencia del trabajo estadístico

Variable 1: Frecuencias estadísticas de la variable “estrategias metacognitivas”



Variable 2: Frecuencias estadística de la variable “Compresión lectora”.



Evidencia del trabajo de campo –

Aplicación de los instrumentos a cuarto grado de primaria - Plataforma del colegio – (Práctica de Comprensión Lectora)

Cuarto grado A

The screenshot shows the PCOM4A platform interface. The main content area displays the assignment 'Práctica de Comprensión 29-11' with a 'Publicado' status. A document titled 'FICHA de Práctica de Comprensión lectora 29-11-21-2.docx' is attached. The 'Puntos' section shows 'Presentando una carga de archivo' with a score of 0. A table below lists the submission deadline as '29 de nov en 23:59'. The left sidebar contains navigation options like 'Página de Inicio', 'Anuncios', 'Tareas', 'Foros de discusión', 'Calificaciones', 'Personas', 'Páginas', 'Archivos', 'Programa del curso', 'Competencias', 'Rúbricas', 'Evaluaciones', and 'Módulos'.

The screenshot shows a 'Cuestionario de "Estrategia Metacognitiva"' form. The instructions state: 'Estimado estudiante, marca con una (X) en cada recuadro la respuesta según su opinión.' The response scale is: 1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. A veces, 4. Casi siempre, 5. Siempre. The form contains two dimensions of questions:

Dimensión 1: Antes de la lectura

| Nº | Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 01 | ¿Observas el texto e imágenes antes de leerlo? | | X | | | |
| 02 | ¿Estableces un objetivo antes de empezar a leer el texto? | | | | | X |
| 03 | ¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura? | | | | X | |
| 04 | ¿Formulas preguntas al observar el texto e imágenes? | | | X | | |
| 05 | ¿Relacionas los dibujos con la lectura? | | | X | | |
| 06 | ¿Identificas el tipo de texto a leer antes de iniciar la lectura? | | X | | | |
| 07 | ¿Encierras o subrayas las palabras desconocidas? | | X | | | |
| 08 | ¿Por cómo está escrito el texto, reconoces qué tipo es? | | X | | | |

Dimensión 2: Durante la lectura

| | | | | | | |
|----|---|--|---|---|--|---|
| 09 | ¿Te imaginas como termina un texto? | | | | | X |
| 10 | ¿Siempre lees varias veces un texto para comprenderlo? | | | X | | |
| 11 | ¿Siempre aclaras tus dudas? | | X | | | |
| 12 | ¿Cuándo lees un texto siempre encuentras palabras desconocidas? | | X | | | |

The right sidebar shows the submission status: 'Entregado: 29 de nov en 11:17', 'Documento visto por el estudiante: 29 de nov en 12:15', and 'Archivos presentados: (haga clic para cargar)'. There is also a section for 'Evaluación' with a score of 0/35 and 'Comentarios para este intento'.

Recibidos (58) - mcama... Práctica de Comprensión 29-11 x Práctica de Comprensión 29-11 x Práctica de Comprensión 29-11 x +

mar... /speed_grader?assignment_id=81774&student_id=6186

Aplicaciones Colegio San Luis... TEMA https://www.youtub... CUADERNILLOS TE... AppSorteos - La Ru... (968) Pinterest Tablero SieWeb Lista de lectura

Práctica de Comprensión 29-11
Fecha de entrega: No hay fecha de entrega - PCOM4B

0/35 Calificado 4/35

Página < 2 > de 6 ZOOM +

Cuestionario de "Comprensión Lectora"

Instrucciones: Lee comprensivamente la lectura y marca la respuesta correcta.

Nombre y apellido: [redacted] Fecha: 29 - 11 -2021

Un encargo insignificante

El día de los encargos era uno de los más esperados por todos los niños en clase. Se celebraba durante la primera semana del curso, y ese día cada niño y cada niña recibía un encargo del que debía hacerse responsable durante ese año. Como con todas las cosas, había encargos más o menos interesantes, y los niños se hacían ilusiones con recibir uno de los mejores. A la hora de repartirlos, la maestra tenía muy en cuenta quiénes habían sido los alumnos más responsables del año anterior, y éstos eran los que con más ilusión esperaban aquel día. Y entre ellos destacaba Rita, una niña amable y tranquila, que el año anterior había cumplido a la perfección cuanto la maestra le había encomendado. Todos sabían que era la favorita para recibir el gran encargo: cuidar del perro de la clase.

Pero aquel año, la sorpresa fue mayúscula. Cada uno recibió alguno de los encargos habituales, como preparar los libros o la radio para las clases, avisar de la hora, limpiar la pizarra o cuidar alguna de las mascotas. Pero el encargo de Rita fue muy diferente: una cajita con arena y una hormiga. Y aunque la profesora insistió muchísimo en que era una hormiga muy especial, Rita no dejó de sentirse desilusionada.

Entregado: 29 de nov en 11:17

Documento visto por el estudiante: 29 de nov en 12:15

Archivos presentados: (haga clic para cargar)

FICHA de Práctica de Comprensión lectora

Evaluación

Calificación (/ 0)

Comentarios para este intento

Agregar un comentario

Escribe aquí para buscar

ESP 15:45
LAA 14/12/2021

Cuarto grado B

Recibidos (2,196) - gpacheco@si... Tablero

Aplicaciones Usuarios Gmail YouTube Maps Traducir Videoconferencia, t... Tablero Lista de lectura

Tablero

Cursos publicados (8)

Comunicación 4º B P
PCOM4B
2021 ANUAL B

Matemática 4º B P
PMAT4B
2021 ANUAL B

Personal Social 4º B P
PPES4B
2021 ANUAL B

Tutoría 4º B P

Crecer con Canvas
COMPARTIR | APLICAR | ELEVAR

Ciencia y Tecnología 4º B P

Por hacer

30 Calificar Práctica de Comprensión lectora 29-11 PCOM4B 0 puntos • 30 de nov en 23:59

30 Calificar Evidencia de los principios de la economía inca 1-12 PPES4B 0 puntos • 1 de dic en 23:59

30 Calificar Evidencia de áreas protegidas 9-12 PPES4B 0 puntos • 9 de dic en 23:59

Próximos Ver el calendario
Nada para la siguiente semana

Valoración reciente
Nada por ahora

Ver las calificaciones

Escribe aquí para buscar

Escritorio 19°C 19:42 12/12/2021

Recibidos (2.196) - gpacheco@... x Tablero x Práctica de Comprensión lectora x +

Práctica de Comprensión lectora 29-11
Fecha de entrega: 30 de nov en 23:59 - PCOM4B

0/38 Calificado 1/38

Página < 1 > de 6

Cuestionario de "Estrategia Metacognitiva"

Estimado estudiante, marca con una (X) en cada recuadro la respuesta según su opinión.

1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

| Nº | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Antes de la lectura | | | | | | |
| 01 | ¿Observas el texto e imágenes antes de leerlo? | | | | | X |
| 02 | ¿Estableces un objetivo antes de empezar a leer el texto? | X | | | | |
| 03 | ¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura? | | | | X | |
| 04 | ¿Formulas preguntas al observar el texto e imágenes? | | | | | X |
| 05 | ¿Relacionas los dibujos con la lectura? | | | | X | X |
| 06 | ¿Identificas el tipo de texto a leer antes de iniciar la lectura? | | | | X | X |
| 07 | ¿Encierras o subrayas las palabras desconocidas? | | | | X | X |
| 08 | ¿Por cómo está escrito el texto, reconoces qué tipo es? | | | X | | |

Entregado: 29 de nov en 9:40

Documento visto por el estudiante: 11 de dic en 18:11

Archivos presentados: (haga clic para cargar)

[Práctica de Comprensión lectora.docx](#)

Evaluación
Calificación (/ 0)

Comentarios para este intento

Agregar un comentario

19:39 12/12/2021

Recibidos (2.196) - gpacheco@... x Tablero x Práctica de Comprensión lectora x +

Práctica de Comprensión lectora 29-11
Fecha de entrega: 30 de nov en 23:59 - PCOM4B

0/38 Calificado 1/38

Página < 2 > de 6

Cuestionario de "Comprensión Lectora"

Instrucciones: Lee comprensivamente la lectura y marca la respuesta correcta:

Nombre y apellido: S [redacted] Fecha: 20-11

Un encargo insignificante

El día de los encargos era uno de los más esperados por todos los niños en clase. Se celebraba durante la primera semana del curso, y ese día cada niño y cada niña recibía un encargo del que debía hacerse responsable durante ese año. Como con todas las cosas, había encargos más o menos interesantes, y los niños se hacían ilusiones con recibir uno de los mejores. A la hora de repartirlos, la maestra tenía muy en cuenta quiénes habían sido los alumnos más responsables del año anterior, y éstos eran los que con más ilusión esperaban aquel día. Y entre ellos destacaba Rita, una niña amable y tranquila, que el año anterior había cumplido a la perfección cuanto la maestra le había encomendado. Todos sabían que era la favorita para recibir el gran encargo: cuidar del perro de la clase.

Pero aquel año, la sorpresa fue mayúscula. Cada uno recibió alguno de los encargos habituales, como preparar los libros o la radio para las clases, avisar de la hora, limpiar la pizarra o cuidar alguna de las mascotas. Pero el encargo de Rita fue muy diferente: una cajita con arena y una hormiga. Y aunque la profesora insistió muchísimo en que era una hormiga muy especial, Rita no dejó de sentirse desilusionada.

La mayoría de sus compañeros lo sintieron mucho por ella, y le compadecían y comentaban con ella la injusticia de aquella asignación. Incluso su propio padre se enfadó muchísimo con la profesora, y animó a Rita a no hacer caso de la insignificante mayúscula.

Entregado: 29 de nov en 9:40

Documento visto por el estudiante: 11 de dic en 18:11

Archivos presentados: (haga clic para cargar)

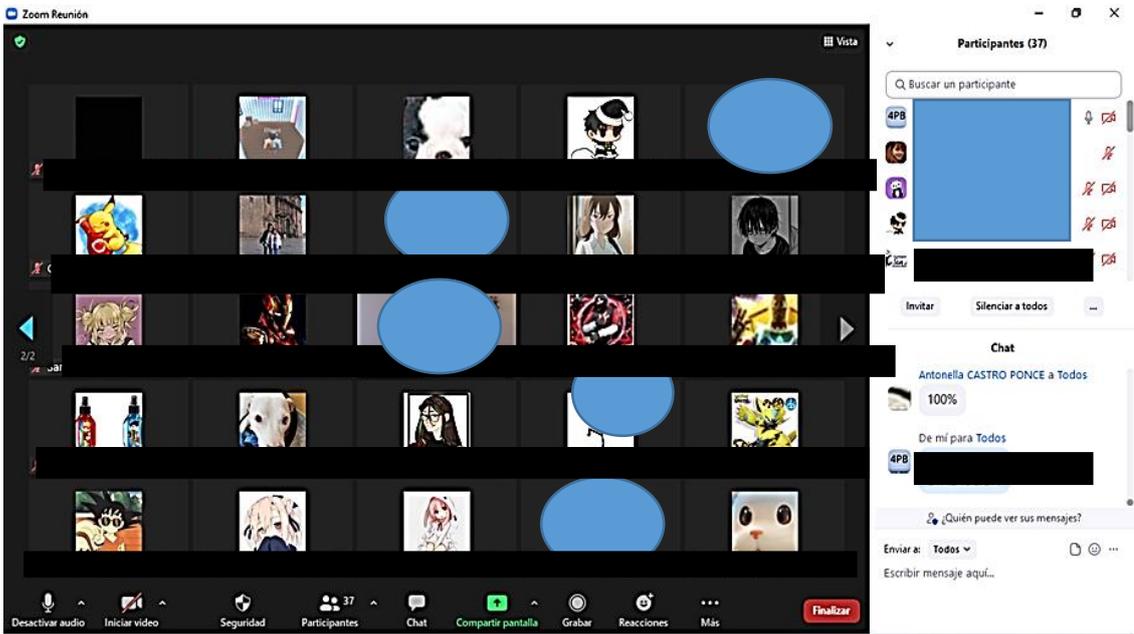
[Práctica de Comprensión lectora.docx](#)

Evaluación
Calificación (/ 0)

Comentarios para este intento

Agregar un comentario

19:41 12/12/2021





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, GARAY ARGANDOÑA RAFAEL ANTONIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN PARTICULAR, LIMA 2021.", cuyo autor es PACHECO POLANCO GLORIA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 17 de Enero del 2022

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|--|--|
| GARAY ARGANDOÑA RAFAEL ANTONIO DNI: 10474687 ORCID 0000-0003-2156-2291 | Firmado digitalmente por: RGARAYA el 17-01-2022 21:50:01 |

Código documento Trilce: TRI - 0278763