

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa

Autor:

Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio

Asesor:

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro

Lima, diciembre del 2021

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio, de la Escuela de Posgrado de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE LA UGEL HUANCAYO, 2020”** constituye la memoria que presenta la Bachiller Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio para aspirar al Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 20 días del mes de diciembre del año 2021



Dr. Josué Edison Turpo Chaparro

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 13 días del mes de diciembre del año 2021, siendo las 04:00 pm, se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Jorge Platón Maquera Sosa la secretaria: Mg. Gissel Arteta Sandoval los demás miembros: Dr. Donald Damazo Jaimes Zubieta y el asesor: Dr. Josue Edison Turpo Chaparro con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: Estrategias metacongnitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

..... del Bachiller/Licenciado(a)

..... Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio

..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en:

..... Educación

(Nomenclatura del Grado Académico)

..... Psicología Educativa

..... con Mención en

..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

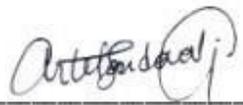
Bachiller/Licenciado (a): Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de Muy Bueno	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

.....
Presidente


.....
Secretaria

.....
Asesor

.....
Miembro

.....
Miembro

.....
Bachiller/Licenciado(a)

Dedicatoria

A mis padres, por su apoyo espiritual.

A mi esposo, por el valor y soporte emocional.

A mis hijos, quienes me inspiran cada día para
lograr metas.

Agradecimientos

A Jehová, por su gran amor y misericordia, fuente de conocimiento y sabiduría en mi desarrollo profesional.

A las instituciones educativas “Santa Isabel” y “Túpac Amaru” de la ciudad de Huancayo, por brindarme la oportunidad de ejecutar la investigación.

Al Dr. Josué Turpo, Dr. Donald Jaimes y la Mg. Gissel Arteta, por el asesoramiento para efectivizar el presente trabajo.

Finalmente, a la UPeU, por ser fuente de crecimiento y formación para esta vida y para la eternidad.

Índice general

Índice general	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xi
Índice de anexos	xii
Resumen	xiii
Abstract.....	xiv
Capítulo I.....	15
Planteamiento del problema.....	15
1.1. Identificación del problema	15
1.2. Identificación del problema	18
1.2.1. Problema general.....	18
1.2.1. Problemas específicos.	19
1.3. Objetivos	19
1.3.1. Objetivo general.....	19
1.3.2. Objetivos específicos.	20
1.4. Justificación.....	20
Capítulo II.....	22
Bases teóricas	22
2.1. Antecedentes	22
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	22
2.1.2. Antecedentes nacionales	25
2.2. Bases teóricas	28

2.2.1. Estrategias metacognitivas	28
2.2.2. Comprensión de textos expositivos	35
2.3. Hipótesis	46
2.3.1. Hipótesis principal	46
2.3.2. Hipótesis específicas	46
Capítulo III	48
Metodología de la investigación	48
3.1. Tipo de investigación	48
3.2. Diseño de la investigación	48
3.3. Población y muestra	49
3.3.1. Grupo muestral.	49
3.4. Variables de estudio	49
3.4.1. Estrategias metacognitivas.....	49
3.4.2. Comprensión de textos expositivos.	50
3.4 Operacionalización de variables	51
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	53
3.5.1. Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias metodológicas	53
3.5.2. Lista de cotejo estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.	54
3.7. Proceso de recolección de datos	56
3.8. Procesamiento y análisis de los datos	56
3.8.1. De la estadística descriptiva.....	56
3.8.2. De la estadística inferencial	57
3.8. Aspectos éticos	57

Capítulo IV	58
Análisis de resultados y discusiones	58
4. Resultados	58
4.1. Análisis descriptivos de los datos	58
Contrastación de hipótesis	64
4.2. Discusiones de los resultados.....	72
Capítulo V	77
Conclusiones y recomendaciones	77
5.1. Conclusiones	77
5.2. Recomendaciones.....	79
Referencias	81
Anexos.....	90

Índice de tablas

Tabla 1 - Operacionalización de variables.....	51
Tabla 2 - Información sociodemográfica.....	58
Tabla 3 - Nivel de las Estrategias metacognitivas y sus dimensiones.....	59
Tabla 4 - Nivel de la Comprensión de textos expositivos y sus dimensiones.....	60
Tabla 5 - Resultados descriptivos de las variables estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos según sexo.	61
Tabla 6 - Prueba T para la diferencia de medias de las variables estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos según sexo	62
Tabla 7 - Análisis de varianza entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos según la edad.....	63
Tabla 8 - Prueba de normalidad	64
Tabla 9 - Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos .	65
Tabla 10 - Relación entre las estrategias metacognitivas, planificación y comprensión de textos expositivos.....	66
Tabla 11 - Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos	67
Tabla 12 - Relación entre las estrategias metacognitivas, reparación y la comprensión de textos expositivos.....	68
Tabla 13 - Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos (antes)	69
Tabla 14 - Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos (durante)	70

Tabla 15 - Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos
(después).....71

Índice de figuras

Figura 1. Modelo cognitivo de Flavell	30
Figura 2 Modelo de A. Brown.....	31
Figura 3. Nivel de las Estrategias metacognitivas y sus dimensiones	60
Figura 4 Nivel de la Comprensión de textos expositivos y sus dimensiones	61

Índice de anexos

Anexo 1 - Matriz instrumental	90
Anexo 2 - Matriz de consistencia.....	93
Anexo 3 - Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.....	94
Anexo 4 - Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora	96
Anexo 5 – Solicitud de autorización: Institución educativa politécnico “Tupac Amaru”	97
Anexo 6 – Solicitud de autorización: Institución Educativa Emblemática “Santa Isabel”.....	98
Anexo 7 – Autorización de la institución “Tupac Amaru”	99
Anexo 8 – Autorización de la institución “Santa Isabel”	100

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. El estudio fue no experimental, puesto que las variables de estudio no fueron manipuladas; asimismo, fue correlacional y con enfoque cuantitativo transversal. La población estuvo conformada por los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, específicamente de las instituciones educativas “Túpac Amaru” y “Santa Isabel,” que hacen un total de 414 estudiantes. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, por lo tanto, se trabajó con la misma cantidad de estudiantes (414). Los resultados mostraron la relación altamente significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020; con un Rho de Spearman igual a 0.653. Se concluye que mientras las estrategias metacognitivas se desarrollen de manera eficiente, la comprensión de textos expositivos será adecuadas en los estudiantes.

Palabras Claves: Metacognitivas, comprensión, expositivos, conocimiento, profundidad, estrategias.

Abstract

The present research aimed to determine the relationship between metacognitive strategies and the understanding of expository texts in fifth grade students at UGEL Huancayo, 2020. The study was non-experimental, since the study variables were not manipulated; likewise, was correlational, with a cross-sectional concitative approach. The population was made up of fifth grade students from UGEL Huancayo, 2020, specifically in “Tupac Amaru” and “Santa Isabel” educational institutions, which make a total of 414 students. The sampling was non-probabilistic for convenience; therefore, the same number of students were used (414). The results showed that there is a highly significant relationship between metacognitive strategies and the understanding of expository texts in fifth grade students from UGEL Huancayo, 2020 with a Spearman Rho equal to 0.653. Likewise, it is visualized that, as long as metacognitive strategies develop in an efficient way, the comprehension of expository texts, they will be adequate in the students.

Key Words: Metacognitive, understanding, expository, knowledge, depth, strategies.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Identificación del problema

La comprensión de lectura es la base para la adquisición de los aprendizajes, y un pilar esencial en el desarrollo lingüístico y comunicacional; que a su vez permite el acceso al conocimiento, a la cultura, y a las ciencias (Núñez, 2019). En este sentido, cuanto mayor sea la interacción con la lectura, mayor explotación de las habilidades sociales y nuevos conocimientos se obtendrá (Fernández, 2017). Es por ello que la comprensión de lectura es una habilidad indispensable, y una de las fuentes que abre el acceso al conocimiento y la información (Guerrero, 2017).

Por lo tanto, la lectura es una actividad que involucra diversos procesos mentales, que tienen conexión directa con la escritura (Malca, 2017). En consecuencia, resulta indispensable el desligarse de estrategias metacognitivas que ayuden a alcanzar este dominio. Según Heit (2012), se necesita de acciones y procesos de meta cognición que faciliten y faculten al estudiante a construir significados de lo que lee, convirtiéndolo en un actor-protagonista y no un mero reflector de los pensamientos de otros.

Estas estrategias metacognitivas son procesos que activan al lector para que identifique el propósito de su lectura. Según López (2015), mediante estos procesos el estudiante impulsa sus conocimientos previos y hace predicciones de lo que va a leer; es decir, el estudiante no lee al azar, sino que planifica, supervisa y evalúa su lectura. En este sentido, Salomé (2015) afirma que en este proceso el lector reflexiona sobre lo leído y su propio conocimiento; además, reflexiona sobre las

estrategias que puede usar para recordar lo leído. En suma, la metacognición es la habilidad de evaluar y monitorear los propios procesos con el pensamiento y la memoria.

Ahora bien, un error común en el proceso de comprensión de lectura, es considerar a esta como una función social y netamente educativa. Según Heit (2012) se ha olvidado que la lectura debe ser un proceso placentero, y no necesariamente un medio que sirve para aprender. Asimismo, menciona que, a menudo, se considera a la lectura como un proceso de descodificación superficial de letras, ignorando que la comprensión es la construcción de diversos significados.

Por su parte, Santillana (2017) concibe a la comprensión de lectura como una experiencia que marca el aspecto educativo de todo estudiante desde su infancia, logrando satisfacer sus logros y aprender de sus equivocaciones. Milich (2018) menciona que esta habilidad se vuelve más compleja a medida que el estudiante crece; en efecto, esta se torna cada vez más difícil y demanda el empleo y dominio de nuevos conocimientos y habilidades que deben ser adquiridos con anticipación. Asimismo, esta tarea debe empezar en casa, y si el sistema no funciona, es porque los padres no son ejemplo para sus hijos. En otras palabras, si los padres no leen, sus hijos tampoco lo harán (Caballero, 2018).

Para Larico (2017), el problema radica en los docentes, ya que la educación ha cambiado y los jóvenes no son los mismos, los estándares se han elevado y los profesores mantienen los mismos métodos educativos. En este caso, Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril señalan que a los docentes les cuenta actualizarse y desarrollar un trabajo colaborativo y acorde con las performances de los estudiantes. Por su parte, Correa, Gutiérrez y Patetta (2018), mencionan la carencia de innovación, y de nuevos medios y formas para enseñar a leer a los estudiantes. Con énfasis en esto, los docentes deben buscar y sugerir constantemente nuevas

estrategias que les ayuden a leer; de esta manera, los estudiantes adquieren la capacidad de ser claros y consistentes en lo que están leyendo.

En su punto de vista, Ordinola (2018) observa la necesidad de ejecutar estrategias innovadoras, donde la comprensión lectora—vista desde un enfoque comunicativo textual—permita una constante comunicación del estudiante con su medio social; es decir, se debe proponer potencializar las capacidades en los diferentes lenguajes. En suma, la construcción de una sociedad que razona a través de la comprensión debería movilizarnos para brindar un asesoramiento eficaz que ayude la autoformación mediante un ambiente agradable propiciando un lugar de socialización y que genere hábitos lectores.

En este contexto, Montes de Oca (2017) argumenta que la razón del poco hábito de lectura en los estudiantes radica en que los maestros no están cumpliendo su rol, y no cumplen su función de mediador entre el conocimiento y el estudiante. En este caso, el profesor debe trabajar también el lado emocional, en el que se apliquen estrategias cognitivas, y los alumnos estén prestos a recibir todo tipo de conocimiento.

Un problema que observa Paredes (2015) es el caso en que, al parecer, la lectura ha perdido la batalla frente a las redes sociales y los medios de comunicación; afirmando que los jóvenes gastan gran parte de su tiempo en sus medios digitales que los desconecta del verdadero conocimiento. No obstante, lo positivo es se pueden utilizar estos medios de comunicación a fin de insertar a los jóvenes en el mundo de la verdadera lectura. En tal sentido, el problema se centra en la forma como se enseña a leer y no en el contenido, ya que la lectura es un proceso que requiere de estrategias metacognitivas.

Este fenómeno es común en Perú según Vazquez (2016), quien menciona que la mayor parte de los estudiantes ignoran que la lectura es el medio que facilita el conocimiento, y el acceso

directo a información. Por su parte, López (2016) mencionan que las personas necesitan conocer sus procesos cognitivos a fin de planificar conscientemente estrategias de aprendizaje y memoria en la resolución de problemas y toma de decisiones. En otras palabras, el individuo debería ser capaz de autorregular su proceso mental y transferir el conocimiento y estrategia a otras situaciones similares. En suma, es importante que el estudiante conozca sus propios procesos cognitivos y evalúe en qué medida está logrando y regulando el logro de la comprensión.

En este sentido, la Región Junín en Perú no es ajena a esta problemática, y como parte de un proceso de mejora, convocó a estudiantes del primer al quinto grado de secundaria para participar de un examen de comprensión de textos previo a la evaluación censal anual, con el fin de prepararlos para una mejor representación a nivel nacional. La realidad es que, en estos últimos años la región Junín no ha tenido resultados óptimos de comprensión lectora. según el Plan Estratégico Institucional 2018- 2020. Asimismo, en una convención entre la UNCP-Huancayo y docentes que guían la práctica pedagógica de estudiantes universitarios del sexto, séptimo y octavo ciclo, informaron que existe muchas carencias en relación con la comprensión de lectura y el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes ingresantes a la universidad. Por lo tanto, el presente estudio analiza la relación existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

1.2. Identificación del problema

1.2.1. Problema general.

- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?

1.2.1. Problemas específicos.

- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas de planificación se relacionan con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas de monitoreo se relacionan con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas de reparación se relacionan con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión antes de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión durante la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?
- ¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión después de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de planificación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de reparación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión antes de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión durante la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión después de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

1.4. Justificación

Aunque comprender un texto escrito puede no ser una tarea sencilla, es una actividad que todo individuo debería desarrollar con efectividad. En tal sentido, la presente investigación contribuirá al campo académico, en el sentido que pretende determinar la relación existente entre las

estrategias cognitivas y la comprensión de textos expositivos, a fin de identificar los errores que se están cometiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo conscientes de sus debilidades y fortalezas en dicho proceso. Así, se beneficia académicamente a docentes y estudiantes con nuevas estrategias que ayuden a comprender mejor los textos escritos.

Por otro lado, a nivel metodológico, la presente investigación ayudará a enriquecer la bibliografía ya existente y la aplicación de los respectivos instrumentos permitirá conocer cuales estrategias metacognitivas deben ser usadas en la comprensión de textos, ya que cierta parte de ellas son usadas sin un diagnóstico previo, y sin perfeccionamiento.

A nivel social, la presente investigación ayudará a los estudiantes a forjarse como ciudadanos exitosos, pues el acto de leer y comprender un texto es ya un proceso social, el cual no está divorciado de la realidad. Si estudiantes y docentes utilizan esas estrategias correctamente, los primeros no solo comprenderán con éxito una lectura, sino que ampliarán sus conocimientos, razonarán adecuadamente, cuestionarán críticamente, y obtendrán un alto nivel de atracción, que a la postre les ofrecerá mejores oportunidades académicas, sociales y laborales.

Capítulo II

Bases teóricas

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Chablé (2019) desarrolló una investigación en México con el objetivo de determinar si existe relación significativa entre la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios. El estudio fue cuantitativo, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes de 20 a 35 años, pertenecientes a la Universidad de Morelos, Morelia. La recolección de datos fue a través de dos instrumentos: la sección de razonamiento verbal de la Guía de ejercicios de la Prueba de Admisión a Estudios de Posgrado (PAEP), diseñado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2003), el cual mide las habilidades adquiridas para comprender conceptos y analizar situaciones específicas; y una versión en español del Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias Lectoras (MARS) de Mokhtari y Reichard (2002), validada por Vallejos (2012), que evalúa las estrategias metacognitivas de lectura y la percepción que los estudiantes tienen del uso de tales estrategias en el proceso lector. Los resultados obtenidos dejaron en evidencia que existe correlación negativa entre la comprensión lectora y las estrategias de apoyo de lectura. En relación a la dimensión “estrategias de resolución de problemas,” se encontró que estas fueron usadas con mayor preferencia por los estudiantes y las menos usadas fueron las estrategias de apoyo. Finalmente, en relación al género, los hombres tuvieron mejor relación entre las variables “comprensión lectora” y “estrategias metacognitivas de lectura que las mujeres.”

Por su parte, Berrocal y Ramírez (2019) efectuaron un estudio en Colombia, con el objetivo de promover el desarrollo de la comprensión de lectura mediante la aplicación de estrategias metacognitivas y sensibilizar sobre la importancia de los procesos metacognitivos en los diferentes niveles de lectura y la utilidad de diseñar unidades educativas para necesidades específicas de aprendizaje. La investigación fue cualitativa-descriptiva y la muestra estuvo conformada por 55 estudiantes de tercer y cuarto primaria. La recolección de datos se efectuó implementado en diferentes momentos de lectura (antes, durante, después). Finalmente, los resultados muestran que las estrategias metacognitivas pueden mejorar y facilitar la comprensión de lectura al proporcionar herramientas temáticas para ayudar a monitorear, controlar, evaluar y reconocer el proceso de aprendizaje.

Bustos, Salazar y Moreno (2017) realizaron un estudio en Colombia, con la finalidad de identificar las estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura. El estudio incluyó entrevistas, informes verbales, cuestionarios y observación, a fin de evidenciar el uso de las estrategias metacognitivas de los universitarios. Participaron un grupo de 7 estudiantes miembros de comunidades indígenas, 3 mujeres y 4 varones, en edades comprendidas entre 17 y 22 años. Para la recolección de datos se usó una encuesta de habilidades metacognitivas, basada en el Cuestionario de Actividad Metacognitiva y Prueba de Comprensión Lectora (Cerchiaro, Arbeláez, & Herrera, 2009). Se usó también la encuesta de habilidades de lectura, basada en los siete rasgos para evaluar la comprensión de lectura de las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) (Medina y Gajardo, 2010). Los resultados obtenidos dejaron en evidencia que, que los estudiantes conocen las estrategias metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión de lectura, aunque presentan dificultad en la planificación, supervisión y evaluación de estas. Se encontraron rasgos que denotan procesos de adaptación a una nueva cultura académica.

Por otro lado, Muñoz-Muñoz y Ocaña (2017) realizaron un estudio en Colombia, con el objetivo de mejorar el uso de las estrategias metacognitivas a fin de elevar el nivel de comprensión textual—en especial las inferencias en textos expositivos—mediante los procesos pedagógicos. Se utilizó la metodología de tipo pre experimental, con un diseño pretest y post test, sin grupo de control. La muestra estuvo constituida por 94 estudiantes de 12 a 14 años de octavo grado: 30 del Colegio “Salamanca de Samacá” y 64 del Colegio “Nuestra Señora La Antigua de Nuevo Colón.” Para la recolección de datos, se usó el Test de Estrategias Metacognitivas y un proceso didáctico de enseñanza sobre su manejo. Los resultados obtenidos dejaron en evidencia que la T de Student para muestras dependientes, arrojó una significación del 0,05. Se concluyó que el uso de las estrategias metacognitivas influyó favorablemente en el proceso lector de estudiantes de secundaria, 8vo grado, de dos instituciones educativas públicas de los municipios de Nuevo Colón y Samacá (Boyacá, Colombia).

Asimismo, Vegas (2015) realizó un estudio en Venezuela con la finalidad de facilitar estrategias de aprendizaje a maestros de escuela estatal. La investigación fue cualitativa y de acción participativa, puesto que comprendió las fases de diseño, aplicación, análisis e interpretación de datos. La muestra estuvo conformada por 4 docentes y para la recolección de datos se utilizó la observación participante y la revisión bibliográfica. Los resultados indicaron que los docentes de educación básica en las U. E. “5 de Julio” del municipio Libertador utilizan poco o nada las estrategias metacognitivas. Además, se ha comprobado que no existe una técnica o método que caracterice una labor técnico pedagógica de calidad que logre las metas del trabajo diario y permita a los estudiantes aprender de manera significativa.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Córdova (2019) desarrolló una investigación a fin de determinar la posible relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado A y B de educación secundaria de la I. E. “Fe y Alegría” N° 49. El estudio fue no experimental, correlacional y explicativo, con enfoque positivista cuantitativo. La muestra estuvo conformada por un docente y 58 estudiantes del primer grado “A” y “B” de secundaria. Para la recolección de datos se usó 3 instrumentos: un Cuestionario de Estrategias de Comprensión Lectora de Textos Expositivos, con una validez de, (0.94); una Lista de Cotejo para evaluar la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora de textos expositivos, con (0.95) de validez; y una Prueba de Comprensión Lectora, con una validez de (1.00). Los resultados obtenidos dejaron en evidencia que las estrategias metodológicas de comprensión de lectura mejoran indirectamente los conocimientos previos del estudiante, y con base en esta, pueden lograr un mayor nivel de comprensión de lectura en los textos expositivos.

Desde otro ángulo, Flores y Alva (2019), realizó un estudio en Lima, con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima. La investigación fue aplicada con método cualitativo y la muestra estuvo conformada por el coordinador académico del departamento de otros idiomas, dos docentes y 35 estudiantes del programa Beca 18, inscritos en las ocho asignaturas de Italiano I del semestre 2018-01. Los datos fueron recolectados a través de la observación, entrevistas a los docentes y la prueba de comprensión lectora CILS1 (Certificazione di italiano come Lingua Straniera 1 para adultos, de junio de 2012; Universidad de Siena, Italia). Los resultados obtenidos dejaron en evidencia que la estrategia didáctica contribuye al desarrollo

de la comprensión de lectura de la asignatura Italiano I y, por tanto, tiene un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas en este idioma.

Por su parte, Núñez (2019b) realizó un estudio en Puno, con el objetivo de evaluar el nivel de evidencia sobre el uso de estrategias cognitivas como determinante de la comprensión de lectura para estudiantes de los niveles de primaria, secundaria y superior. Se revisaron 32 documentos: 19 artículos, 8 tesis y 5 textos. Se concluyó que el uso adecuado de estrategias cognitivas desarrolla las habilidades lectoras y logra los objetivos deseados de comprensión de lectura.

Olaya (2019) efectuó un estudio en Lima, con el objetivo de ver la influencia de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes. La investigación fue cuasi experimental. La muestra estuvo constituida 72 estudiantes mujeres entre 10 y 11 años de edad. La recolección de datos fue a través de la prueba ECLE-2 (Evaluación de la comprensión lectora en la versión 2). La fiabilidad total de las pruebas que integran la comprensión lectora, la cual tuvo una validez de 0,856. Los resultados mostraron que existen diferencias entre el pretest y post test. En conclusión, el programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, incrementó en forma significativa el nivel de comprensión lectora en estudiantes.

Por otro lado, Pachas (2019) realizó una investigación en San Martín de Porres, con el objetivo de determinar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 “Augusto Salazar Bondy” de San Martín de Porres, Lima. El estudio fue de tipo correlacional y con enfoque cuantitativo. La muestra tuvo 30 estudiantes del segundo grado y se utilizó una ficha de observación sobre comprensión lectura, validada con un alfa de 94,5. Se concluyó que existe relación significativa entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes.

También, Alcas et al. (2019), realizaron un estudio en Lima con el objetivo de determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad de Lima (Perú). El estudio fue cuasiexperimental y con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes pertenecientes a la especialidad de educación. La recolección de datos fue a través de una prueba de comprensión lectora, aplicada en pretest y post test, y valida con alfa de 0,98. Los resultados dejaron en evidencia que las estrategias metacognitivas tuvieron un impacto positivo en la comprensión de lectura de los estudiantes.

Cabe resaltar el trabajo de Valencia y Ojeda (2018), quienes realizaron un estudio con el objetivo de determinar la influencia del Programa de Estrategias Metacognitivas en la comprensión lectora en los alumnos de 1° de secundaria de la Institución Educativa Privada César Vallejo del Distrito de Oropes, Quispicanchis, Cusco. La investigación fue básica, con un diseño preexperimental y enfoque cuantitativo y la población de estudio estuvo constituida por 25 estudiantes. Los resultados obtenidos corroboraron que, el programa de Estrategias Metacognitivas desarrolló significativamente la comprensión lectora, mostrando una diferencia de 7,6 puntos a favor de los resultados del post-test, con una significatividad estadística del 5% y un tamaño del efecto de 2,8 puntos que indica.

Angulo (2018), realizó un estudio con el objetivo de determinar los efectos de la aplicación de estrategias cognitivas en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado del nivel primario de la Institución Educativa N° 60793, Iquitos, 2016. La investigación fue experimental, con preprueba, post prueba y un solo grupo, en una muestra de 224 estudiantes, a quienes se les aplicó una prueba validada con un alfa de 0,868. Los resultados de $p = 0,200$ y el grupo control $p = 0,148$, y la igualdad de varianzas fue $p = 0,400$. En la comparación de los promedios del nivel de comprensión lectora, con significancia 0,000, por lo que los puntajes de

comprensión lectora del grupo experimental son mejores a los del grupo control, como efecto de las estrategias cognitivas. En conclusión, la aplicación de estrategias cognitivas, mejora el nivel de comprensión lectora significativamente.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias metacognitivas

Según Varillas (2020), las estrategias metacognitivas son actividades articuladas en la comprensión de lectura, en las que se involucra al menos cinco secuencias: la reflexión, planificación, estructuración de actividades, maduración del pensamiento así como la determinación de la intervención; no obstante, estas actividades van de la mano con un conjunto de posiciones que tiene el lector, como conocerse a sí mismo y la forma de saber utilizar sus conocimientos.

Para Flavell (1979), el autoconocimiento es la facultad que tiene un individuo sobre sus propios procesos y productos cognitivos, en cuanto al conocimiento y las experiencias metacognitivas antes, durante y después de leer un texto. Asimismo, es el grado de conocimiento sobre las diligencias mentales propias; es decir, sobre el lenguaje y el pensamiento. En este proceso, los estudiantes reflexionan sobre su propio conocimiento, y pueden surgir interrogantes como: ¿de qué manera sé que he estudiado lo suficiente para aprender? ¿Qué estrategias puedo usar para recordar lo estudiado? En suma, el autoconocimiento es la habilidad de evaluar y monitorizar los procesos cognitivos propios del pensamiento y la memoria (Baten, 2017).

Para Ríos (1990), las estrategias metacognitivas son constructos complejos que influyen en el conocimiento y las habilidades cognoscitivas de un sujeto. Son también herramientas sumamente importantes que generan conocimiento, capacitan al estudiante para solucionar problemas,

habilitan diversos procesos de pensamiento, generan información y facilitan la producción de nuevas ideas de forma oportuna, pertinente, constante y funcional.

Por su parte, Berrocal y Ramírez-León (2019) conciben a las estrategias metacognitivas como un conjunto de secuencias que se adaptan a los intereses de los estudiantes en relación a estilos y ritmos de aprendizajes y de lectura, mediante un proceso sistemático de ideas previas, predicciones sobre los textos y estrategias de resumen. No obstante, para Alcas et al. (2019), es un proceso que se obtiene a partir de lo que hace para guiar y controlar los aprendizajes.

Finalmente, Núñez (2019b) argumenta que las estrategias metacognitivas son procesos y herramientas planificados y calculados que determinan los aprendizajes de una lectura de manera activa, meditando en las características del texto. Asimismo, son métodos que inciden directamente en el procesamiento de aprendizaje y promueve de forma autónoma la interacción con el texto y contribuye a la comprensión de textos.

2.2.1.1. Principales teorías

2.2.1.1.1. Modelo de metacognición de Flavell (1979)

John H Flavell investigó sobre la psicología cognitiva del desarrollo desde la perspectiva constructivista, es decir, desde el estudio de la memoria. Según Flavell, la meta memoria forma parte de la estructuración del almacenamiento inteligente del input, su búsqueda, recuperación y monitoreo. En este sentido, los pensamientos metacognitivos son conductas mentales deliberadas, dirigidas, intencionadas, planificadas y orientadas que pueden ser utilizadas para cumplir trabajos cognitivos.

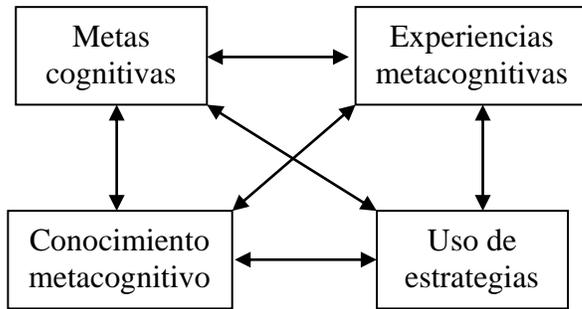


Figura 1. Modelo cognitivo de Flavell. Fuente: Flavell (1979)

Asimismo, Flavell considera que no existe una buena razón para pensar que el razonamiento metacognitivo es diferente de otros conocimientos, algunos de estos son explicativos y otros procedimentales; como otras adquisiciones de entendimiento, el razonamiento metacognitivo se desarrolla de manera gradual y lenta, a través de la vivencia de los años.

2.2.1.1.2. Modelo de A. Brown (1987)

Por su parte, Brown considera que el procesamiento de la información de estos importantes grupos es un proceso cognitivo llamado “proceso de control” y los recursos limitados de este sistema, ayudó a crear un sistema de procesamiento eficiente. Asimismo, este autor sostiene que el control cognitivo es la ausencia de la actividad inteligente, sintetizado por la regulación cognitiva que es central en el concepto de metacognición. Este conocimiento metacognitivo es estable, porque es difícil que alguien que conoce el funcionamiento de su cognición se olvide por completo; por lo tanto, es este conocimiento el que permite el modo eficaz de las acciones cognitivas necesarias para realizar una tarea.

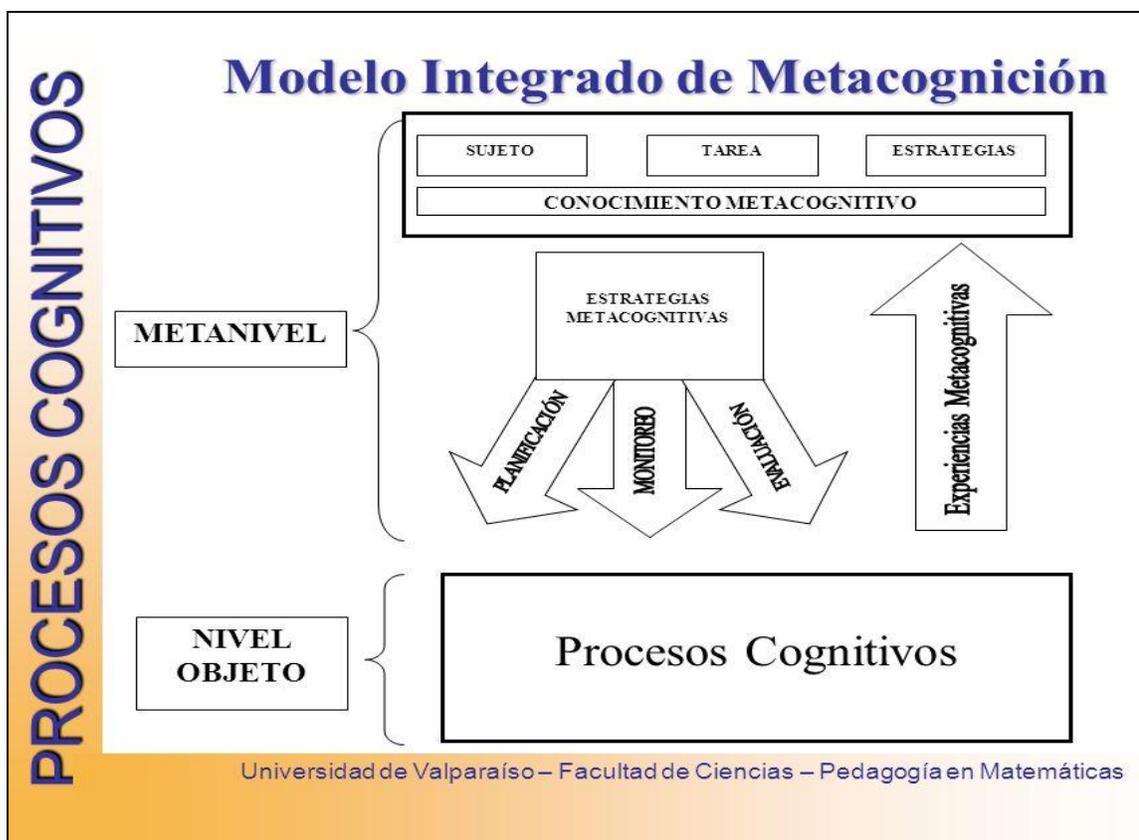


Figura 2 Modelo de A. Brown. Fuente: Valparaíso (2012)

2.2.1.1.3. Teoría cognoscitiva de Ausubel

David Ausubel sostiene que los aprendizajes que se producen en un individuo están conformados por una serie de estructuras cognitivas, es decir, es la relación entre la información almacena y la nueva información, las cuales forman un nuevo conocimiento, acto que servirá para la adquisición de nuevos conocimientos (Ausubel, 1990). Considerando esta teoría, es importante que el docente sepa qué conceptos y conocimientos tiene el estudiante, y de allí partir a adquirir nuevos conocimientos.

En relación con la comprensión de lectura, Ausubel menciona que esta debe ser comprensiva, ya que en este proceso el estudiante debe relacionar la información nueva con la que ya maneja y, de este modo, avanzar a construir su propio conocimiento. Ausubel también propone que existen dos tipos de aprendizajes durante la lectura: el significativo, cuando el estudiante interactúa con la

lectura activando sus saberes previos con los ya existentes; y la mecánica, cuando, no existe procesamiento de la información, y solo se da una lectura literal y sin ningún tipo de inferencias.

2.2.1.2. Dimensiones

Según Chadwick (1988), existen tres funciones en el proceso de metacognición: la organización del aprendizaje, el monitoreo el desarrollo del proceso de aprendizaje, y la aplicación de diversas estrategias y el éxito del aprendizaje. Por otro lado, Baten (2017) afirma que estas funcionalidades tienen la posibilidad de agrupar en tres magnitudes: planificación (elección de la mejor estrategia para realizar la tarea), seguimiento (revisión que se hace muy lenta a medida que se ejecuta una tarea) y evaluación (examen y comprobación de las tácticas usadas a lo largo del proceso, así como los resultados conseguidos al terminar la ejecución del aprendizaje). Todo este proceso permite al estudiante ser estratégico en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje; por lo tanto, en este estudio se seguirán los procesos mencionados.

2.2.1.2.1. Planificación

En el proceso de planificación se realizan las interrogantes: Teniendo en cuenta los conocimientos previos, ¿Qué estrategias se utilizarán? ¿Cuál de ellas se utilizará inicialmente? ¿En qué tiempo se realizará la tarea? ¿Cuál será la meta? Luego viene la determinación del propósito de la lectura. Por ejemplo: ¿Cuál es el objetivo de la lectura?, ¿Para qué se lee? ¿Se realizará un resumen? ¿La lectura será para distracción? ¿Cuánto tiempo se tardará en leer el texto? ¿Se realizará una vista panorámica para ver el grado de complejidad?

A continuación, viene la predicción/identificación del tipo de texto. Por ejemplo: ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuál es la idea central? ¿Es un texto científico o de divulgación informativa?

¿Predicen/identifican el tema central, las ideas principales de la lectura, para conocer los conocimientos previos y atenuar así un aprendizaje significativo?

Asimismo, la planificación predice/identifica la intención del autor del texto. Por ejemplo: ¿Qué plantea el autor? ¿Hay coincidencia con sus opiniones? ¿Qué procesos cognitivos de la comprensión lectora se utilizará? Por ejemplo, surgen otras interrogantes como: ¿Cuánto tiempo dura la concentración? ¿Hay distracción con facilidad? ¿Hay fatiga rápido? ¿Se puede mantener alerta la memoria? ¿Es necesario tomar apuntes? ¿El vocabulario propio es adecuado para prescindir del diccionario?

2.2.1.2.2. Supervisión o monitoreo

Durante este proceso, en el momento del plan de acción, surgen las interrogantes: ¿Cómo se está leyendo?; ¿Es adecuada la lectura?; ¿Cómo debería proceder?; ¿hay información trascendental? ¿Hay información complementaria? ¿Tengo estrategias adecuadas? ¿Cómo debería realizarlo? ¿Qué estrategia debo utilizar si no quedo claro en mi lectura?

Monitorear significa evaluar los procesos mentales que se utiliza en forma continua y ver cuán cerca están las metas planeadas, también consiste en reflexionar sobre las operaciones mentales que se utilizan. Por ejemplo: ¿Cómo me enfrento a un texto aparentemente complicado? ¿El tema motiva a la lectura? ¿Cuál es la reacción del lector cuando el texto es difícil de comprender?, ¿Se puedo leer y comprender rápidamente?

Por otro lado, continua discriminar/analizar recursos lingüísticos del texto. Por ejemplo: ¿cómo se reacciona frente a palabras desconocidas? ¿Se utiliza el diccionario para buscar significado de palabras desconocidas? ¿Se entienden las figuras literarias de un poema? ¿Se logra identificar metáforas? ¿Se discrimina correctamente la cohesión y la coherencia? ¿Los signos de puntuación permiten la cohesión y coherencia? ¿Se reconocen las partes importantes del texto?

El siguiente paso consiste en discriminar/analizar los hechos y opiniones que contiene el texto. Por ejemplo: ¿Cuáles son los hechos del texto? ¿Cuál es la posición del autor? ¿Cuál es el tema central? ¿Cuáles son subtemas? A continuación, sigue el jerarquizar/recrear el tema central y los temas específicos del texto. Por ejemplo: ¿se puede parafrasear el texto? ¿Se puede comentar el texto? Asimismo, se puede jerarquizar/recrear la idea principal y las ideas secundarias. Por ejemplo: ¿cuál es la idea principal del texto? ¿Cómo se jerarquiza y relacionan las ideas textuales?

Siguiente, viene el paso de jerarquizar/recrear secuencias narrativas. Por ejemplo: ¿es posible determinar la secuencia textual de un texto? En cuanto a interpretar/inferir significados a partir del contexto; por ejemplo: ¿Cómo se infieren significados de las palabras de acuerdo al contexto? En seguida, viene el paso de interpretar/inferir datos implícitos. Por ejemplo: ¿Cómo se jerarquiza e infieren las conclusiones? Al interpretar/inferir recursos verbales y no verbales. Por ejemplo: ¿se comprenden textos continuos y discontinuos? ¿Se comprende la infografía?

Finalmente, viene el paso de interpretar/inferir conclusiones. Por ejemplo: ¿A qué conclusiones se llegó? En el caso de interpretar/inferir mensajes subliminales. Por ejemplo: ¿se puede discriminar, analizar e interpretar los mensajes subliminales? Y al organizar/sintetizar/elaborar esquemas, resúmenes, mapas mentales, redes y/o mapas conceptuales. Por ejemplo: ¿se pueden esquematizar organizadores de conocimientos de acuerdo a la naturaleza del texto?

2.2.1.2.3. Evaluación o reparación

El proceso “Después”, en el cual se realizan interrogaciones: ¿Qué se comprendió? ¿A qué conclusiones se llegó? ¿Cuál es el mensaje recibido? ¿Cómo utilizar el conocimiento obtenido para resolver otros problemas? ¿Se cumplieron las expectativas? Por otro lado, evaluar permite valorar

el producto obtenido mediante los procesos de regulación de lo que se aprendió. Valorar la planificación y como relacionamos con la evaluación.

Luego, se permiten evaluar/enjuiciar la estructura textual. Por ejemplo: ¿Cuál es la estructura del texto? Al evaluar/enjuiciar la cohesión y coherencia textual. Por ejemplo: ¿Cómo expone sus ideas el autor? ¿Se puede parafrasear lo que se entendió del texto? En el paso de evaluar/enjuiciar la originalidad del texto. Por ejemplo: ¿el escritor presenta ideas originales centradas en el tema? Al evaluar/enjuiciar la consistencia del argumento. Por ejemplo: ¿Qué argumentos son favorables y cuales en contra del texto? ¿se puede parafrasear, sintetizar y enjuiciar? evaluar/enjuiciar las estrategias metacognitivas. Por ejemplo: ¿Cómo se deben corregir las acciones que dificultan la comprensión de un texto? Para resolver cuestionamientos, ¿cómo se pueden formular las interrogantes metacognitivas? ¿Cómo se conoce la acción correctiva a ejecutar cuando se tiene una dificultad de comprensión?, ¿Debe releerse el texto para identificar datos vacíos que no se logró captar?

2.2.2. Comprensión de textos expositivos

Según Solé (2008), la comprensión lectora es un proceso que permite entender los significados textuales y no es una simple recitación; mientras que Sanz (2005) sostiene que la comprensión lectora es la capacidad de generar experiencias propias de una competencia que genera múltiples habilidades que contribuyen al desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos.

Para Cassany, Luna y Sanz (2008), la comprensión de textos es una habilidad en la que la información se graba a largo plazo al poner en marcha la comprensión antes de percibir el texto, planteando sus expectativas sobre lo que va leer, estos esquemas de conocimientos organizan la información, el lector puede prever qué texto leer de acuerdo al contexto, la estructura, el aspecto que tiene, el lenguaje que aparecerá; señala que la memoria a largo plazo contiene el dominio del

sistema de lenguaje que ha alcanzado hasta el momento en el léxico y gramática, permitiendo anticipar y formular hipótesis sobre el texto.

Por su parte, Cairney (2011) menciona que la comprensión lectora consiste en establecer diversas conexiones informativas con estructuras cognoscitivas que proporciona el texto, emergiendo el nuevo sentido y significado. Asimismo, Velásquez (2011) señala que la comprensión se realiza cuando los conceptos previos que tiene el lector lo reemplaza con los nuevos conocimientos desarrollando nuevos esquemas de los ya establecidos.

Para Salas (2012), es la actividad de saber interpretar un texto, darle un sentido a la lectura a fin de relacionarla con conocimientos anteriores; definición que es complementada por el Programa PISA, que señala a la comprensión lectora como la facultad de usar textos que permitan alcanzar metas trazadas e incrementar información para participar en la sociedad. En tal sentido, es necesario que los estudiantes desarrollen diversas estrategias y habilidades metacognitivas y cognitivas, que les capaciten para asimilar aprendizajes (Monroy & Gómez, 2009).

Muñiz (2014) señala que la comprensión de lectura es la capacidad del estudiante para correlacionar la información proporcionada por el texto, hacer inferencias más allá de lo expresado e integrar nuevos conocimientos en la memoria del lector. A esto añaden López (2016), quienes mencionan que es un proceso interactivo en el cual el lector deduce, simultáneamente, información de varios niveles, integrando al mismo tiempo información grafo-fonemática, morfológica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

Según el Ministerio de Educación (2017) la palabra “comprensión” se puede combinar fácilmente con el concepto de “comprensión de lectura”; es decir, es la integración de la información del texto con el conocimiento del lector. Del mismo modo, Cassany, Luna y Sanz (2008) sostienen que la comprensión de texto se realiza cuando el lector interrelaciona el texto con lo que ya conoce,

a partir de las diferencias que encuentra elaborará un nuevo significado más preciso y detallado que terminará por reemplazar la idea anterior que tenía.

Para Puente et al. (2019), la comprensión de textos es el proceso de dar sentido a la lectura y no necesariamente decodificar las palabras. Por su parte, Salgado (2019) sostiene que la comprensión es uno de los pilares más importantes del aprendizaje educativo, una habilidad cognitiva y metacognitiva que favorece la conciencia autor reflexiva, en la cual se involucran momentos de planificación, supervisión y evaluación.

Por otro lado, según Córdova (2019), un texto expositivo comprende todas las situaciones que se suscitan en la vida de un individuo, forjan su forma de pensar y percibir el mundo y, en consecuencia, la forma de exponer sus ideas. Por lo tanto, el texto expositivo permite transmitir información para explicar, demostrar o cuestionar múltiples ideas expuestas. Es decir, exponer es el resultado de experiencias agrupadas y almacenadas que un individuo, que repercuten en su forma de expresarse, pensar o simplemente transmitir sus ideas. Por su parte, Angulo (2001) sostiene que, al hablar de un texto expositivo, se refiere a “todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer comprensibles sus afirmaciones es de carácter expositivo-explicativo” (p. 16).

Por su parte, Muñoz-Muñoz y Ocaña (2017) sostienen que son textos que hablan cuestiones sumamente reales, es decir, no tratan de tópicos imaginarios, sino de actos y argumentos concretos, en los cuales, el lector contrasta sus conocimientos almacenados con los nuevos que va adquiriendo en el transcurso de una lectura. Por lo tanto, este tipo de textos permiten inferir en torno a la información que se va presentando.

Por lo tanto, los textos comprenden la agrupación de experiencias, situaciones en la vida del ser humano en la que se formará el pensamiento, su estilo de observar el mundo y la forma como

se exteriorizan las ideas que se efectuarán mediante el recurso expositivo. Los textos expositivos tienen la particularidad de permitir la comprensión de realidades diversas buscando modificar conocimientos (Córdova, 2019).

Los textos expositivos se identifican no solo por exponer, sino hacer comprender; es decir, son textos que modifican el estado de conocimiento. Por lo tanto, son textos que se caracterizan por ser objetivos y exponer datos con el rigor necesario. Los textos expositivos siguen una estructura que obedece la forma de organización del discurso, es decir, cuentan con la estructura tradicional como otros textos (introducción, desarrollo y conclusión). No obstante, estos tipos de textos son más dificultosos para comprender, ya que, dentro de su estructura textual, está definida por presentar secuencias o momentos de causas-consecuencias, problema-solución, comparación y conclusión (Arciniega, 2018).

2.2.2.1. Niveles de comprensión de lectura

Solé (2008) sostiene que el proceso lector involucra procesos de esfuerzo cognitivo, lo que exige responder cuestionamientos de qué leer, y para qué leer manteniendo las ansias en el interés por la lectura. Para desarrollar la comprensión se debe considerar que la lectura es el medio fundamental, esta es una práctica sociocultural cuyos propósitos están determinados por el contexto de la persona que lee, este enfoque se fundamenta por los nuevos estudios de literacidad que llegan a nosotros a través de Daniel Cassany (España) y Virginia Zavala (Perú). Este enfoque también fundamenta las Rutas de aprendizaje del área de Comunicación Minedu-2015 Ministerio de Educación (2006).

Según la corriente de los New Literacy Studies o NEL (Nuevos Estudios de Literacidad) señalan que los procesos cognitivos constituyen una parte importante de la comprensión dando paso a tres niveles de desarrollo. Asimismo, Monclus, Catalá y Molina (2007) en su investigación

sobre la evaluación de la comprensión lectora (ACL), afirma que la comprensión de lectura es amplia, que contienen diversos temas de acuerdo a las áreas, a nivel literal, inferencial y crítico.

2.2.2.1.1. Nivel literal

Hernández y Pávez (2010) argumenta que comprender involucra adquirir aprendizajes, a fin de relacionarlos con las ideas y los conocimientos previos. En este proceso, el lector interactúa con el texto, dejando de lado la complejidad de su contenido.

En este nivel, el lector extrae la información de un texto de manera explícita y utiliza sus habilidades cognitivas a fin de identificar, reconocer y diferenciar información que puede referirse a personajes, eventos, características, lugares, etc. La comprensión literal se da cuando el estudiante es capaz de organizar las ideas explícitas del texto, donde se adquiere información cuando el texto lo presenta por escrito o verbalmente, y luego usan sus habilidades para identificar, reconocer y distinguir la información escrita.

Por su parte, Velázquez (2011) concibe que la comprensión literal constituye la percepción inicial del texto, donde el lector se percata de los hechos fundamentales y el contenido literal que refieren a situaciones concretas, haciendo preguntas como: ¿de qué nos habla el texto? ¿quiénes son los personajes? ¿Dónde ocurren los hechos? De esa forma, el reconocimiento de la estructura base del texto permite la comprensión de la información brindada de manera explícita.

2.2.2.1.2. Nivel inferencial

En este nivel, el lector se apropia del texto aplicando los conocimientos previos, infiere detalles, predice acontecimientos e interpreta el lenguaje figurativo, expresando una idea en términos de otra, recurriendo a una semejanza que puede ser real o imaginaria; esto le permitirá generar nuevos significados, relacionar hechos y determinar el efecto de una acción particular en

un personaje, en la búsqueda del significado general del texto. En este sentido, conecta una serie de inferencias básicas a fin de construir una idea modelo que caracteriza y examina con mucha atención tratando de averiguar los detalles menos manifestados en el texto. Ello también permite al lector presuponer y deducir lo implícito, agregar información y conocimientos previos, relacionando lo leído y formulando hipótesis.

Por otro lado, la comprensión inferencial constituye la decodificación del texto de lo literal y la recuperación de los hechos implícitos; es decir, que a partir de los sucesos del texto en lo literal se apropia del significado generando sus propias inferencias, Cairney (2011) lo llevará a construir cuestiones relacionadas con su posición crítica sobre el texto.

2.2.2.1.3. Nivel crítico

Este proceso requiere del razonamiento lógico de organizar las ideas, dar opiniones, inferir, predecir e interpretar el sentido del texto. El nivel crítico permite expresar ideas y puntos de vista frente al tema tratado. De esta forma, el estudiante examina, expresa y emite un juicio evaluativo comparando las ideas explícitas del texto con sus experiencias y vivencias, juzga y valora la actitud de uno o más personajes distinguiendo entre lo real y lo fantasioso.

A este nivel se considera el ideal, puesto que aquí el lector puede emitir diversos juicios de valor sobre lo que ha leído, y es capaz de aceptar o rechazar postulados argumentativamente. Es evidente, entonces, que el proceso crítico de la lectura tiene un carácter evolutivo, en la que interviene su criterio y conocimientos previos para poder emitir un juicio. Este puede ser emitido sobre fantasía o realidad, valoración o rechazo y adecuación o validez.

2.2.2.2. Modelos teóricos

2.2.2.2.1. Modelo interactivo

Este modelo, planteado por Goodman (1982), concibe a la lectura como un proceso complejo que involucra la secuencia de jerarquías de las grafías del texto; es decir, el lector identifica letras, palabras y frases, hasta descifrar el mensaje completo. Este asunto abarca desde lo más simple a lo más complejo.

Según Solé (2008), “este modelo busca la integración de otros modelos que, desde su propia perspectiva, han intentado una explicación del acto lector” (p. 1). Es decir, la capacidad de comprender un texto es un requisito indispensable para el desarrollo armonizado del estudiante en las distintas actividades académicas.

2.2.2.2.2. Modelo de procesamiento ascendente

También llamado *bottom up* (LaBerge y Samuels, 1974), este modelo plantea que el leyente inicia la lectura con las letras, luego aumenta hasta entender las unidades más amplias, como palabras, y el texto completo. Este modelo se centra en el texto y su decodificación, en el cual se plantea la comprensión como un aprendizaje secuencial y jerárquico. Asimismo, este modelo formula a la lectura como un conjunto de procesos semánticos, sintácticos y léxicos, a partir del uso de los sentidos para extraer información.

2.2.2.2.3. Modelo descendente

También llamado *top down* (Goodman, 1971; Smith, 1983), este modelo considera que, para entender un texto, además del texto y su decodificación, es necesario que el lector tenga experiencias previas. En tal sentido, es descendente porque surge a partir de las hipótesis y anticipaciones previas. Asimismo, este modelo plantea que el aprendizaje de la lectura implica no solo adquirir una serie de respuestas discriminativas, sino también el empleo de diversos conocimientos semánticos, sintácticos y ortográficos.

2.2.2.2.4. Modelo de meta comprensión

Este modelo planteado por Burón (2002) sostiene que, el lector tiene que tener conocimiento y comprensión de la actividad mental para que pueda comprender. En este proceso se deben seguir tres procesos: conocimiento del objeto, es decir, conocer porque se va leer; autoobservación, indica si la lectura está siendo la indicada; y autorregulación, que consiste en todas las medidas que se debe tomar en relación al avance de la lectura.

2.2.2.3. Procesos de la comprensión de lectura

La lectura es un medio básico para adquirir información en nuestra sociedad; sin embargo, las dificultades y limitaciones que presiden los estudiantes aminoran las oportunidades de generar la competencia social dificultando la comprensión (Alonso,1985). En tal sentido, los estudiantes estarán en la capacidad de comprender y construir significados, es la labor del docente planificar cada lectura para conseguir explotar su potencial didáctico. La guía durante este proceso consiste en acompañar en la apropiación de la lectura, desarrollando una serie de preguntas específicas centradas en determinadas habilidades de comprensión lectora (Cairney, 2011).

De este modo, sucede en la aplicación de una cantidad de recursos posibles que cumplan con los objetivos, técnicas y materiales de lectura para lograr en el lector experiencias de aprendizajes ricos y variadas; el bagaje cultural que posea el lector será determinante para desarrollar el proceso de comprensión que se da en tres momentos durante el desarrollo de lectura del texto: antes, durante y después de la lectura.

2.2.2.3.1. Antes de la lectura

Según Solé (2004), este es un momento fundamental, pues es el pilar para introducir de manera interactiva al estudiante en la lectura y crear una preparación anímica y afectiva, lo cual relacionará

a los alumnos con el profesor generando una mejor comprensión. Para esto, es necesario estimular sus conocimientos, pero también es importante ofrecerles apoyo para que los organicen y los relacionen con el contexto en que se va a leer. Es por ello necesario que el docente acompañe al estudiante en su comprensión y active los conocimientos mediante las siguientes interrogantes: para determinar los objetivos o el propósito de lectura: ¿Con qué finalidad leeré?; para considerar el conocimiento previo que tiene el lector: ¿qué sé de este texto?; para anticipar el tema o inferir a partir del título, incitar a analizar y a realizar hipótesis pero, todavía no se lee el texto: ¿De qué se trata este texto?; finalmente, para analizar la composición de su estructura: ¿qué me dice su estructura?.

2.2.2.3.2. Durante la lectura

En este momento, el alumno tiene que realizar un reconocimiento individual a fin de familiarizarse con el texto general; luego se podrá hacer grupos en pares para así intercambiar opiniones y conocimientos de la lectura, podrán formular hipótesis sobre predicciones en el texto para inferir e identificar la idea principal, resumir el texto, consultar en el diccionario o con el docente las palabras que no entienden y apoyarse mutuamente en la comprensión del texto globalmente.

En este segundo momento, se efectuará el monitoreo y la supervisión del proceso lector, aclarando el significado de las palabras desconocidas, parafraseando, comentando, resumiendo, y efectuando inferencias; además de presentar organizadores visuales, deduciendo lo relevante de lo secundario y respondiendo a cuestionamientos sobre el texto. En esta etapa se debe seguir procedimientos que permitan articular y direccionar la conceptualización del aprendizaje, como elaborar predicciones, efectuar inferencias, recapitular el contenido, y evaluar el contenido y forma del texto.

2.2.2.3.3. Después de la lectura

Esta última etapa suele ser la más reflexiva, crítica, generalizadora, metacognitiva y metalingüística, en la que el estudiante sintetiza, generaliza y transfiere los datos asimilados del texto generando su propio significado; a fin de obtener la información de manera global, se puede utilizar organizadores gráficos y así mejorar la comprensión lectora.

Asimismo, las estrategias de procesamiento de la información permitirán al lector recapitular el contenido, incentivando al estudiante a recordar, apreciar el texto en base a sus saberes y ampliar los conocimientos anteriores con los ya obtenidos en el texto, incorporando los aportes del mismo; siendo el trabajo más reflexivo y crítico, por medio de procesos como: resumir lo leído, crear organizadores de comprensión y evaluar la lectura.

De este modo, los procesos presentados encaminarán el desarrollo de la comprensión mediante el actuar del maestro, que es el principal agente que acompañará al estudiante durante el proceso; ambos colaborarán entre sí en la construcción de la comprensión, sin la dirección de estos procesos no se acabaría de comprender al llegar al final del texto.

2.2.2.4. Etapas de la comprensión de lectura

El Ministerio de Educación (2018) sostiene que la comprensión de lectura es un proceso sumamente complejo, en el cual existen etapas como: localización de la información, comprensión, evaluación y reflexión. Asimismo, Zavala (2002) sostiene que la ejecución de las etapas metacognitivas permitirá regular el autoaprendizaje, planificando y aplicando estrategias para el control y guía del proceso de comprensión.

2.2.2.4.1. Localización de la información

Se basa en la comprensión del lector a través del conocimiento de la composición del texto y la capacidad de juzgar la relevancia del texto. El marco de PISA 2018, define dos procesos

mediante los cuales los lectores llevan a cabo la selección de información: el primero consiste en recuperar información y descartar rápidamente pasajes irrelevantes del texto.

En el segundo proceso, se busca y selecciona pasajes del texto que se considere relevante, aquí los lectores son capaces de seleccionar información no solo de uno, sino de varios textos. Los lectores toman decisiones sobre cuál de los textos es el más importante, relevante o preciso para el propósito de la lectura, esto se da en situaciones de lectura de textos múltiples.

2.2.2.4.2. Comprender

Implica analizar e integrar pasajes de texto a fin de crear desviaciones significativas, comprender ideas clave y reflejarlas a lo largo del texto. La comprensión del texto es la construcción por parte del lector, y ello consiste en representar el significado literal; es decir, requiere integrar información literal del texto con el conocimiento previo del lector a través de los procesos de mapeo y razonamiento. Comprender también consiste en integrar y generar inferencias de producción, con el fin de realizar un resumen o un título.

2.2.2.4.3. Evaluar y reflexionar

El lector debe ser capaz de reflexionar críticamente sobre el contenido y la forma del texto, donde se evidencie la expresión de la construcción del significado que va más allá de la comprensión en sentido literal o inferencial.

Asimismo, considera el contenido y el formato del texto. Esta reflexión implica evaluar la relación entre forma y contenido de un texto y expresar el punto de vista del autor de forma efectiva. Pensar el texto también significa confiar en los propios conocimientos, opiniones y actitudes relacionados con los propios marcos de referencia conceptual y experimental; asimismo, envuelve detectar y manejar conflictos de múltiples textos, lo que requiere que los lectores asignen

las afirmaciones discrepantes entre las respectivas fuentes y que evalúen la solidez de las afirmaciones y/o la credibilidad de las mismas.

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis principal

- Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

2.3.2. Hipótesis específicas

- Las estrategias metacognitivas de planificación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Las estrategias metacognitivas de monitoreo tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Las estrategias metacognitivas de reparación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión antes de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión durante la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

- Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión después de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Capítulo III

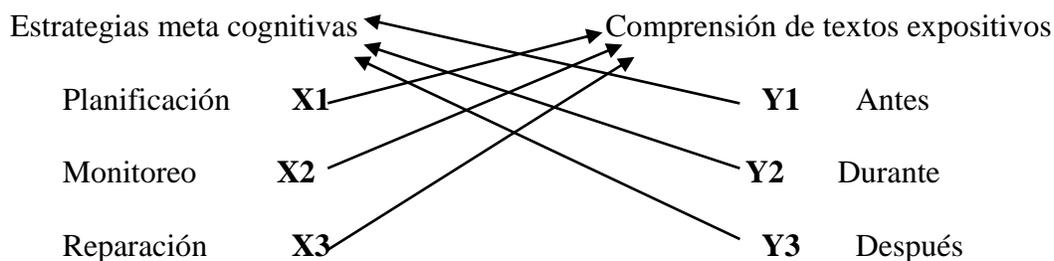
Metodología de la investigación

3.1. Tipo de investigación

El estudio fue no experimental, puesto que las variables de estudio no fueron manipuladas. Asimismo, es de enfoque cuantitativo, dado que se usó el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, corroborar hipótesis y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población determinada (Hernández, Fernández & Batista, 2014). Es de corte transversal, pues la recolección de datos se efectuó en un solo momento; y de alcance correlacional, porque se busca identificar la relación que existe entre las Estrategias Metacognitivas con la Comprensión lectora (Baena, 2017).

3.2. Diseño de la investigación

Diseño de correlacional bivariado



El diseño correlacional busca describir relación en uno o más grupos, o subgrupos en este caso, de la variable X1, que relación significativa con la variable Y1, Y2, Y3; asimismo, la variable X2

tiene relación significativa con los subgrupos correspondientes de la variable Y. Finalmente, la variable X3 tiene relación significativa con la Y subgrupos.

Por otro lado, la metodología que se tomó en cuenta en la presente investigación fue el método no experimental, el cual orientó el trabajo pedagógico desde el inicio hasta el final, a fin de demostrar la eficacia de la variable independiente. El método estadístico cuya técnica referente a la prueba de diferencia de medias, permitió establecer los efectos que produce la variable independiente en la variable dependiente.

3.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, específicamente en las instituciones educativas “Túpac Amaru” y “Santa Isabel,” que hacen un total de 414 estudiantes.

3.3.1. Grupo muestral.

El muestreo fue no probabilístico y no aleatorio, ya que se utilizó el muestreo por conveniencia, ya que este brinda mayores facilidades de acceso y se ajusta a las disponibilidades de los participantes para participar del estudio en un tiempo determinado. Por lo tanto, se trabajó con la misma cantidad de estudiantes (414). De igual manera, es preciso indicar que la recolección de datos fue de forma virtual, por la emergencia mundial Covid-19.

3.4. Variables de estudio

3.4.1. Estrategias metacognitivas.

Son actividades articuladas en la comprensión de lectura, en las que se involucra la reflexión, planificación, estructuración de actividades, maduración del pensamiento, así como la

determinación de la intervención de actividades van de la mano con un conjunto de posiciones que tiene el lector (Varillas, 2020).

3.4.2. Comprensión de textos expositivos.

Esto se entiende como la comprensión e interpretación de un texto expositivo escrito, mediante procesos cognitivos que permiten la adquisición de la información. Son todas las situaciones que se suscitan en la vida de un individuo, forjan su forma de pensar y percibir el mundo y en consecuencia, su forma de exponer sus ideas (Córdova, 2019).

3.4 Operacionalización de variables

Tabla 1
Operacionalización de variables

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Capacidades	Indicadores
Estrategias metacognitivas	Son las secuencias de actividades planificadas y organizadas permitiendo la construcción de un conocimiento para alcanzar la comprensión lectora.	Planificación	Conocimientos previos	El docente promueve actividades que ayuden al estudiante a determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.
				El docente promueve actividades que ayuden al estudiante a determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.
		Monitoreo	Recupera información de diversos textos escritos	El docente solicita de manera oral o escrita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podrían tratar los textos expositivos propuestos.
				El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.
Reparación	Infiere el significado de los textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos	
			El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.	
Reparación	Reorganiza información de	Reorganiza información de	El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.	
			El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.	
Reparación	Reorganiza información de	Reorganiza información de	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.	
			El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la	

Compresión de textos expositivos	Es un proceso que ocurre simultáneamente en la mente de los estudiantes, en el acto de leer para la adquisición del sentido del texto leído.	Capacidades antes de la lectura	diversos textos escritos Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos	construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.
		Capacidades durante de la lectura	Conocimientos previos Recupera información de diversos textos escritos	Determina los objetivos de la lectura de textos expositivos. Activa sus conocimientos previos. Establece posibles hipótesis acerca del contenido de los textos expositivos propuestos. Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.
		Capacidades después de la lectura	Infiere el significado de los textos escritos Reorganiza información de diversos textos escritos. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Deduca el tema de un texto o párrafo. Deduca la idea principal. Deduca relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo. Deduca el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto. Deduca el propósito del texto. Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.
				Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Dadas las circunstancias por las que atraviesa el Perú y el mundo a raíz de la COVID 19, la recolección de datos se realizó de forma virtual, en la cual los estudiantes fueron evaluados mediante dos instrumentos, a fin de determinar qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos.

3.5.1. Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias metodológicas

Según Hernández, Fernández y Batista (2014), un cuestionario comprende “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 218). El cuestionario de la presente investigación fue elaborado por Diana Córdova Benites en el año 2019 en Piura y aplicado en 58 estudiantes de primer grado de secundaria de la I. E. “Fe y alegría” n°49. Asimismo, fue validado por 3 expertos: experto 1 (0.93), experto 2 (0,96) y experto 3 (0.93); por lo tanto, estos resultados determinaron que el instrumento “Cuestionario” tuvo una validez de muy buena (0.94), dejando en evidencia su precisión en cuanto a las dimensiones y variables en estudio.

Este instrumento permite medir las estrategias metodológicas que utiliza el estudiante durante la comprensión lectora. Está constituido por 11 preguntas, de las cuales las tres primeras (1-3) responden a la dimensión “antes de la lectura”; las seis preguntas siguientes (4-9) a la dimensión “capacidades durante la lectura”; y las dos preguntas restantes (10-11) a la dimensión “capacidades después de la lectura”. La medición del instrumento se realizó a través de la escala Likert, dividida en tres puntos dentro de la escala ordinal (sí, algunas veces, no). De este modo, se considera la puntuación entre 1 a 3 para la obtención de los resultados.

En cuanto al procesamiento e interpretación de los datos, se considera dividir la evaluación en dos grupos: positivos y negativos; de tal manera que, si el alumno responde con un sí, se considera

un resultado positivo y, a la vez, se interpreta que sí se aplican los indicadores involucrados en la pregunta. Por el contrario, si el estudiante responde con un algunas veces o no, se considera un resultado negativo y significa que no se aplican los indicadores especificados.

3.5.2. Lista de cotejo estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.

Este instrumento también fue diseñado y creado por Córdova (2019), fue aplicado en estudiantes de primer grado de secundaria de la I. E. “Fe y alegría” n°49 Paredes Maceda-Veintiséis de Octubre, el cual fue validado por 3 expertos: experto 1 (0.96), experto 2 (0.90), y experto 3 (1.00). Por lo tanto, la “Lista de cotejo” obtuvo una validez muy buena (0.95), dejando en evidencia que este instrumento es apto para recoger las estrategias metodológicas de comprensión de textos expositivas enseñadas por el docente.

Este instrumento tiene como objetivo recoger las estrategias metodológicas que el docente del área de comunicación enseña a los estudiantes. Está constituido por once criterios, los cuales responden a cada uno de los indicadores de la variable independiente, los mismos que se evaluaron con un ‘sí’, para confirmar que realmente el docente enseñaba estrategias acordes al indicador propuesto en cada criterio; y con un ‘no’ para señalar que el docente no enseña tal estrategia.

Además, se utilizó una prueba de comprensión lectora, la cual fue elaborada y validada por Córdova (2019), con una validez muy buena de (1.00), lo que demuestra su eficacia para evaluar las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes. Este instrumento se elaboró bajo el enfoque del Minedu, cuyos textos han sido seleccionados del libro de Comprensión lectora: cuaderno de trabajo 1 (2° edición), los cuales tuvieron el siguiente orden en la prueba de comprensión lectora: el primer texto, *Alimentos transgénicos vs alimentos orgánicos*, expuesto en las páginas 202-206; el segundo texto *¡No al trabajo infantil!*, planteado en las páginas 181-182; y el tercer texto *¿Mochilas con tirantes o ruedas?*, páginas 224-227. Asimismo, se utilizaron los

indicadores de la competencia Comprende textos escritos propuestos en las *Rutas de Aprendizaje* (versión 2015), puesto que la I. E. “Fe y Alegría” incluye en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y en su PCEI (Proyecto Curricular Educativo Institucional) los lineamientos dados por el Minedu, a fin de promover el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes.

Esta prueba cuenta con dos textos expositivos, donde cada uno de ellos tuvo ocho ítems, de los que seis fueron ítems cerrados 1 y dos ítems abiertos 2. Cada ítem por texto, responde a un indicador en específico; es decir, cada indicador se relaciona directamente con tres ítems. Asimismo, no se incluye a la primera dimensión (capacidades antes de la lectura), pues las primeras capacidades determinan objetivos, activa los conocimientos previos, determina posibles hipótesis y no pueden ser medidas cuantitativamente por ser procesos internos del sujeto. Esto equivale a decir que no se evidencia concretamente el resultado de los indicadores propuestos para esta primera dimensión. En este sentido se trabajó solo con las dimensiones “capacidades durante la lectura y después de la lectura.”

Para el procesamiento de datos de este instrumento se calificó a las preguntas con una única respuesta correcta, cuyo valor era de un punto para las respuestas positivas y de cero puntos para las respuestas negativas. Cabe resaltar que cada pregunta tuvo un total de cuatro alternativas. Al igual que en el cuestionario, se dividieron las respuestas para una mayor comprensión e interpretación, en aprobatorio y desaprobatorio; a fin de poder determinar si los estudiantes desarrollan las capacidades de comprensión lectora de textos expositivos escritos durante y después de la lectura. De esta manera, si más del 50 % de las respuestas de cada estudiante respecto a un indicador eran correctas, significa que sí desarrolló adecuadamente la capacidad de comprensión lectora. De lo contrario, se interpreta que el alumno no desarrolló la capacidad y que

existe una deficiencia o vacío latente en el estudiante respecto a la comprensión de textos expositivos.

3.7. Proceso de recolección de datos

En primer lugar, se pidió permiso a la institución educativa, luego se envió el consentimiento informado a los padres, por ser los estudiantes menores de edad. Posteriormente, y de acuerdo con las fechas establecidas, se aplicaron los instrumentos. Primero, se aplicó el cuestionario sobre el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos expositivos. Luego, la prueba de comprensión lectora con un total de 50 minutos (los primeros 20 minutos, la segunda 10 minutos y los terceros 20 minutos, con un intervalo de 5 minutos de receso por prueba).

3.8. Procesamiento y análisis de los datos

Luego de la recolección de datos se analizaron a través del programa estadístico SPSS versión 24, por ser este un programa estadístico que tiene mayor repercusión en la investigación de ciencias sociales, sobre todo en la investigación educativa; además de ofrecer cálculos más exactos, evitando los redondeos y aproximaciones del cálculo manual o de cualquier otro programa estadístico.

3.8.1. De la estadística descriptiva

Técnicas para resumir y describir datos cuantitativos:

- Descripciones gráficas: Polígono de frecuencias;
- Descripciones numéricas:
- Promedios (media, mediana y moda), medidas de variabilidad (desviación estándar, varianza), forma de la distribución (sesgos).

3.8.2. De la estadística inferencial

Técnicas paramétricas para datos cuantitativos:

- La prueba Z para la contratación de hipótesis.
- Alfa de Cronbach “ α ” para verificar la confiabilidad del instrumento de investigación.
- Los estadígrafos a utilizar fueron: media aritmética, mediana, moda, punto máximo, punto mínimo, rango, desviación estándar, coeficiente de varianza, r de Pearson.

3.8. Aspectos éticos

La presente investigación respaldó el derecho del autor, con la privacidad de la información personal y el consentimiento informado de los formularios de la encuesta. En tal sentido, en primer lugar, se pidió permiso a la institución. Luego que se obtuvo el permiso correspondiente, se procedió a aplicar los instrumentos de investigación con sus respectivos consentimientos informados en forma online, debido a la emergencia sanitaria. Posteriormente, la información recolectada se introdujo al SPSS con el respectivo diseño de tablas y gráficos acordes a los objetivos planteados.

Capítulo IV

Análisis de resultados y discusiones

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos de los datos

Dentro del siguiente acápite se muestran los resultados descriptivos.

Tabla 2
Información sociodemográfica

Variable	Categoría	f	%
Edad	14 años	1	0.2%
	15 años	3	0.7%
	16 años	248	59.9%
	17 años	136	32.9%
	18 años	21	5.1%
	19 años	5	1.2%
	Total	414	100%
Género	Masculino	272	65.7%
	Femenino	142	34.3%
	Total	414	100%

En la tabla 2, se presenta la información sociodemográfica de los 414 estudiantes que participaron en la investigación. Con respecto a la edad, la mayoría, que es el 59.9%, tiene 16 años; seguido del 32.9% que tiene 17 años; en menor porcentaje el 5.1% tiene 18 años. En cuanto al género de los encuestados, el 65.7% son varones y el 34.3% son mujeres.

Tabla 3
Nivel de las Estrategias metacognitivas y sus dimensiones

	Bajo		Medio		Alto	
Estrategias Metacognitivas	128	31%	175	42%	111	27%
Planificación	81	20%	299	72%	34	8%
Monitoreo	87	21%	269	65%	58	14%
Reparación	102	25%	222	54%	90	22%

La tabla 3 presenta los resultados de los niveles de la variable “Estrategias metacognitivas” y sus dimensiones, las cuales se hallaron, a través de percentiles, a fin de obtener los tres niveles: bajo, medio y alto. Los resultados de la variable “Estrategias metacognitivas”, muestran que el 42% se encuentra en un nivel medio y el 31% está en un nivel bajo; por lo que se estima que tiene una leve tendencia hacia una percepción baja de la variable. La primera dimensión es la Planificación, el resultado es del 72% en un nivel medio, seguido del 20% en un nivel bajo, por lo que tiene una tendencia negativa en la percepción. La segunda dimensión, de Monitoreo, muestra que el 65% está en un nivel medio, y el 21% en un nivel bajo. De manera muy similar, en la dimensión Reparación, el 54% está en un nivel medio, y el 25% en un nivel bajo. Por lo tanto, se llega a una conclusión, que la percepción de la variable “Estrategias metacognitivas,” tiene un nivel medio en la variable y sus dimensiones; sin embargo, todas ellas poseen una tendencia al bajo entendimiento de las estrategias las cuales son, Planificación, Monitoreo y Reparación. Como se observa en la Figura 3.

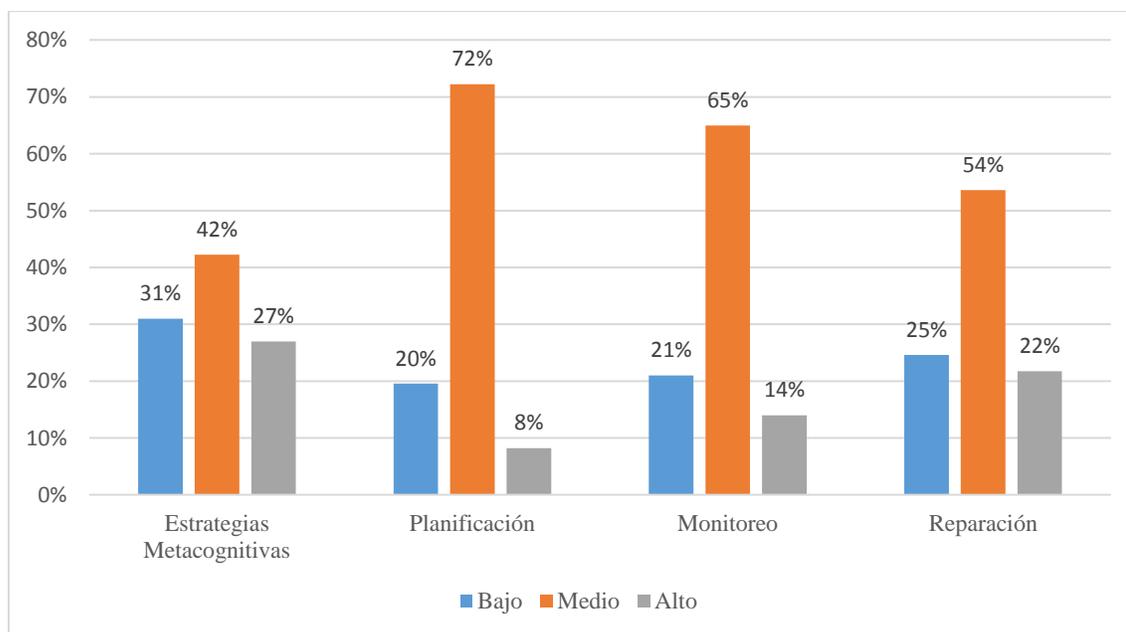


Figura 3. Nivel de las Estrategias metacognitivas y sus dimensiones

Tabla 4
Nivel de la Comprensión de textos expositivos y sus dimensiones

	Bajo		Medio		Alto	
Comprensión de textos expositivos	123	29.7%	174	42%	117	28.3%
Antes	72	17.4%	208	50.2%	134	32.4%
Durante	114	27.5%	222	53.6%	78	18.8%
Después	19	4.6%	269	65%	126	30.4%

En la tabla 4, se presentan los niveles de la variable “comprensión de textos expositivos,” donde se muestra que el 42% está en un nivel medio, seguido del 29.7% que está en un nivel bajo, y muy cerca con el 28.3% que está en un nivel alto. En la primera dimensión que es el momento “Antes,” el 50.2% está en un nivel medio y el 32.4% está en un nivel alto. La segunda dimensión, que es el momento “Durante,” el 53.6% está en el nivel medio, seguido del 27.5%, que está en un nivel bajo. Y la tercera dimensión, que es el momento “Después,” el 65% está en el nivel medio, seguido del 30.4% que está en un nivel alto. En conclusión, esta variable tiene un nivel medio, con

resultado muy similar entre el nivel bajo y alto; mientras que las dimensiones, “Antes” y “Después,” tienen un nivel medio, con leve tendencia hacia una percepción alta; y solo la dimensión “Durante,” tiene mayor resultado en el nivel medio, con leve tendencia hacia la percepción del nivel bajo. Ver Figura 2.

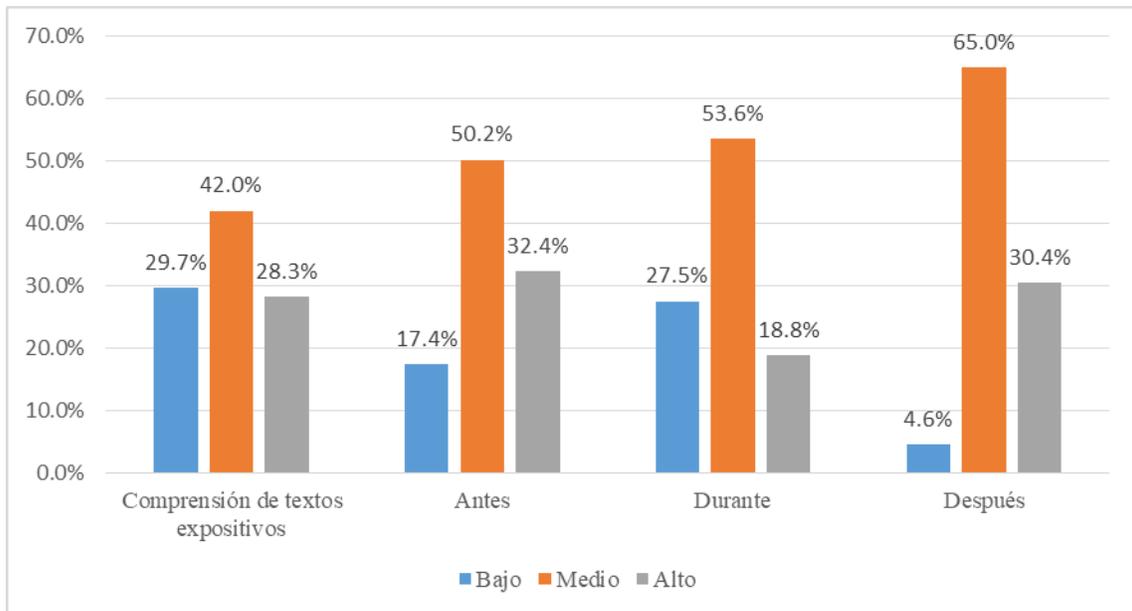


Figura 4 Nivel de la Comprensión de textos expositivos y sus dimensiones

Tabla 5
Resultados descriptivos de las variables estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos según sexo

Género		N	Media	DE
Estrategias Metacognitivas	Masculino	272	34.02	2.526
	Femenino	142	34.41	2.602
Comprensión de textos expositivos	Masculino	272	27.01	3.794
	Femenino	142	27.57	2.995

La tabla 5 presenta los resultados descriptivos de las variables estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos según sexo. El primer resultado es el comparativo de los puntajes obtenidos en las “Estrategias metacognitivas,” donde los varones tienen un puntaje

promedio de 34.02, con 2.526 puntos de desviación estándar, mientras que las mujeres, tienen un puntaje promedio de 34.41, con una desviación estándar de 2.602 puntos. En resumen, no existe un promedio diferente, dado que ambos puntajes son muy cercanos, al igual que la desviación estándar. En la segunda variable, que es la comprensión de textos, donde el puntaje promedio de los varones es de 28.01 con una desviación estándar de 3.794, y el de las mujeres, el puntaje promedio es de 27.57, con una desviación estándar de 2.995, el resultado es muy similar en ambas medidas de resumen.

Tabla 6
Prueba T para la diferencia de medias de las variables estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos según sexo

Variables	Prueba t para la diferencia de medias					
	t	gl	p valor	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Estrategias Metacognitivas	-1.476	412	0.141	-0.390	-0.909	0.129
Comprensión de textos expositivos	-1.526	412	0.128	-0.559	-1.280	0.161

En la tabla 6, se presenta la Prueba T para la diferencia de medias de las variables Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos según sexo. El resultado de la primera variable estrategias metacognitivas, tiene por resultado en la prueba T el valor de -1.476, con 412 grados de libertad, y el p valor igual a 0.141 ($p > 0.05$), lo que indica que no existe diferencia significativa en los puntajes promedio de los estudiantes según su género, sino que ambos puntajes en esta dimensión son muy similares. Por lo tanto, no existe evidencia suficiente para tomar la variable sexo como un factor discriminador en el puntaje que se pueda obtener. En la segunda variable el resultado es similar, ya que la variable Comprensión de textos expositivos, el resultado

de la prueba t es de -1.526 con 412 grados de libertad y el p valor es de 0.128 ($p>0.05$), lo que confirma que no existe diferencia significativa en los puntajes de los estudiantes en la comprensión de textos expositivos, según el sexo.

Tabla 7

Análisis de varianza entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos según la edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p valor
Estrategias Metacognitivas	Entre grupos	30.226	4	7.556	1.159	0.329
	Dentro de grupos	2667.187	409	6.521		
	Total	2697.413	413			
Comprensión de textos expositivos	Entre grupos	82.873	4	20.718	1.658	0.159
	Dentro de grupos	5112.084	409	12.499		
	Total	5194.957	413			

Según la tabla 7, se presenta el análisis de varianza para la diferencia de las variables “Estrategias metacognitivas” y “Comprensión de textos expositivos” según la edad de los estudiantes del 5to de secundaria. En el resultado para la primera variable, el estadístico F es igual a 1.159 con un p valor igual a 0.329 ($p>0.05$), y se estima que no existe diferencia significativa en los puntajes obtenidos de los estudiantes según su edad, y que no existe evidencia suficiente para afirmar que la edad sea causante de un mejor puntaje. En la segunda variable, el resultado es muy similar al anterior, dado que el estadístico F es igual a 1.658 con un p valor de 0.159 ($p>0.05$), lo que indica que no existe diferencia significativa en el puntaje obtenido según la edad de los estudiantes del quinto año de secundaria.

Contrastación de hipótesis

Tabla 8
Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	p valor
Estrategias Metacognitivas	0.083	414	0.000
Planificación	0.177	414	0.000
Monitoreo	0.150	414	0.000
Reparación	0.157	414	0.000
Comprensión de textos expositivos	0.103	414	0.000
Antes	0.199	414	0.000
Durante	0.123	414	0.000
Después	0.208	414	0.000

Según la tabla 8, los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, indican con qué estadístico se realizarán las correlaciones. Como los resultados de las variables “Estrategias metacognitivas” y “Comprensión de textos expositivos,” y sus dimensiones tienen resultados del p valor igual a 0.000 ($p < 0.05$), eso señala que la distribución de todos los datos no es normal, por lo tanto, se hizo uso de estadísticos no paramétricos, y del coeficiente de correlación Rho de Spearman para hallar las correlaciones respectivas.

Hipótesis general

H_0 : Las estrategias metacognitivas no tienen relación significativa con la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a : Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 9
Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos

Comprensión de textos expositivos			
Estrategias metacognitivas	Rho de Spearman	p valor	N
	0.653**	0.000	414

En la tabla 9, se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.653. Esto que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas se mejorasen, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa, en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Hipótesis específica 1

H₀: Las estrategias metacognitivas de planificación no tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a: Las estrategias metacognitivas de planificación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 10
Relación entre las estrategias metacognitivas, planificación y comprensión de textos expositivos

Planificación	Comprensión de textos		
	Rho de Spearman	p valor	N
	0.328*	0.000	414

En la tabla 10 se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas Planificación y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.328. Esto indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si la planificación se mejora, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Hipótesis específica 2

H₀: Las estrategias metacognitivas de monitoreo no tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a: Las estrategias metacognitivas de monitoreo tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 11
Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos

	Comprensión de textos		
	Rho de Spearman	p valor	N
Monitoreo	0.438**	0.000	414

En la tabla 11, se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas Monitoreo y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.438. Esto indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación fuerte entre ellas, y se estima que, si el monitoreo se mejora, también se mejorará la comprensión

de textos expositivos o viceversa en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Hipótesis específica 3

H₀: Las estrategias metacognitivas de reparación no tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a: Las estrategias metacognitivas de reparación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 12
Relación entre las estrategias metacognitivas, reparación y la comprensión de textos expositivos

	Comprensión de textos		
	Rho de Spearman	p valor	N
Reparación	0.269*	0.002	414

En la tabla 12 se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas Reparación y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. Donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.269, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.002 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la

relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si la Reparación se mejorara, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Hipótesis específica 4

H₀: Las estrategias metacognitivas no tienen relación significativa con la comprensión antes de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a: Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión antes de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 13
Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos (antes)

	Antes		
	Rho de Spearman	p valor	N
Estrategias metacognitivas	0.284*	0.004	414

En la tabla 13, se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en su etapa de “antes”, en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. El resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.284, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.004 ($p < 0.05$). Esto confirma que la relación es significativa; por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente

fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejoraran, también se mejorará la comprensión de textos expositivos antes de la lectura o viceversa en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Hipótesis específica 5

H₀: Las estrategias metacognitivas no tienen relación significativa con la comprensión durante de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a: Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión durante de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 14
Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos (durante)

	Durante		
	Rho de Spearman	p valor	N
Estrategias metacognitivas	0.302*	0.001	414

En la tabla 14 se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en la etapa de “durante,” en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.302, que indica una relación positiva y directa, y donde el p valor es igual a 0.001 ($p < 0.05$), lo que confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación

medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejoraran, también se mejorará la comprensión de textos expositivos durante de la lectura o viceversa en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Hipótesis específica 6

H₀: Las estrategias metacognitivas no tienen relación significativa con la comprensión después de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

H_a: Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión después de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Regla de decisión

Si el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Si el p valor es menor a 0.05 ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 15
Relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos (después)

Estrategias metacognitivas	Después		
	Rho de Spearman	p valor	N
	0.395**	0.000	414

En la tabla 15, se presenta la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en la etapa “Después,” en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. El resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.395, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación

medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejoraran, también se mejorará la comprensión de textos expositivos después de la lectura o viceversa en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

4.2. Discusiones de los resultados

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. El resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.653, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$). Esto confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas se mejorasen, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa, en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

Sobre el resultado, Córdova (2019) muestra que la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión de datos es positiva y directa, respaldando el resultado de la presente investigación. Asimismo, dejó evidencia que las metodologías de comprensión de lectura mejoran los conocimientos previos de los estudiantes, lo que les permite alcanzar niveles más altos en la comprensión de textos expositivos. Otras de las investigaciones que respalda el resultado es el de Flores (2019) donde muestra que la comprensión de lectura en los estudiantes de la asignatura de Italiano I, incide en el desarrollo de su competencia comunicativa, dejando en evidencia que sí existe relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos con un rho de Spearman de 0,867.

Así también, se tuvo el resultado del primer objetivo específico, que buscaba determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de planificación y la comprensión de

lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.328, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo que confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si la planificación se mejorara, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. El presente resultado es respaldado por la investigación de Núñez (2019b) quien desarrollo su investigación en los niveles de primaria, secundaria y universitaria y llegó a la conclusión de que existe una relación entre las estrategias metacognitivas de planificación y la comprensión de lectura de textos expositivos. Además, señaló que, mientras mejor sea la recepción de las estrategias, el estudiante puede mejorar su comprensión.

El segundo objetivo específico buscaba determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.438, que indica una relación positiva y directa, pues el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$) y esto confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación fuerte entre ellas, y se estima que, si el monitoreo se mejora, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. Asimismo, el estudio de Salgado (2019) señaló que las estrategias metacognitivas de monitoreo mejora la comprensión de lectura de textos además que, tanto teórica como estadísticamente, ambas variables se relacionan entre sí con un R Pearson de ,567, señalando que la aplicación del programa de

estrategias cognitivas y metacognitivas mejoró significativamente la comprensión de lectura de los estudiantes, por lo consiguiente se discutió la importancia de los resultados.

El tercer objetivo específico buscaba determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de reparación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. El resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.269, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.002 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si la Reparación se mejora, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. En este caso, Pachas (2019) mencionó la existencia de relación entre ambas variables, respaldando el estudio con un resultado de chi cuadrado de 45% de influencia, señaló que las estrategias usadas en estudiantes que mantienen una comprensión deficiente pueden ser mejoradas.

El cuarto objetivo específico buscaba determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión antes de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. Donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.284, que indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.004 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejora, también se mejorará la comprensión de textos expositivos – antes de la lectura o viceversa, en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. Al respecto, la investigación de Bustos, Salazar y Moreno (2017), mostró que los participantes conocen las estrategias metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión de lectura, incluso

cuando la planificación, el seguimiento y la evaluación eran difíciles. Se descubrió atributos que indican el proceso de adaptación a nuevas culturas académicas. Los resultados muestran que los cambios y adaptaciones a estas nuevas culturas plantean una serie de desafíos y dificultades que se reflejan en los resultados del aprendizaje además de confirmar la relación entre ambas variables.

El quinto objetivo específico buscaba determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión durante de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.302, e indica una relación positiva y directa, donde el p valor es igual a 0.001 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejoran, también se mejorará la comprensión de textos expositivos – durante la lectura o viceversa en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. En su opinión, Vegas (2015) destaca la falta de habilidades y métodos para caracterizar el trabajo educativo de calidad con el objetivo de alcanzar las metas de los estudiantes con jornadas laborales diarias y aprendizajes significativos, en una institución de educación secundaria; además de encontrar la relación positiva con un Rho de Spearman de 0,786, estableciendo que, si se descuidan las estrategias metacognitivas, la comprensión de lectura de textos expositivos en la etapa “durante” puede verse afectada.

El sexto objetivo específico buscaba determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión “después” de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman es igual a 0.395, que indica una relación positiva y directa, y donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima

que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejoran, también se mejorará la comprensión de textos expositivos – después de la lectura o viceversa, en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. Esto guarda relación también con la investigación de Alcas et al. (2019), la cual señala la existencia y el predominio radical de estrategias metacognitivas en la comprensión después de lectura de textos expositivos.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

- a) El presente trabajo demostró la existencia de una relación muy importante entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, con un Rho de Spearman igual a 0.653. Aquí se visualiza que, mientras las estrategias metacognitivas se desarrollen de manera eficiente, la comprensión de textos expositivos será la adecuada en los estudiantes. Además, se menciona que, en las instituciones públicas como la UGEL, deben fortalecerse el crecimiento educacional de los estudiantes, y este resultado será una herramienta para la mejora y planteamiento de nuevas propuestas en la educación.
- b) Asimismo, se ha demostrado que existe relación positiva y directa entre las estrategias metacognitivas de planificación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, con un Rho de Spearman igual a 0.328, lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si la planificación se mejora, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos de los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- c) El trabajo también confirma la existente relación positiva y directa entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, con un Rho de Spearman de

0.438, lo cual confirma que la conexión es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación fuerte entre ellas, y se estima que, si el monitoreo se mejorara, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos de los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

- d) Se demostró que existe relación positiva y directa entre las estrategias metacognitivas de reparación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020. lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si la reparación se mejora, también se mejorará la comprensión de textos expositivos o viceversa en los de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- e) De igual forma, existe relación positiva y directa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión “antes” de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020; donde el p valor es igual a 0.004 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, las estrategias metacognitivas mejorarán, también se mejorará la comprensión de textos expositivos – antes de la lectura o viceversa de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.
- f) También, se observa que existe relación positiva y directa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión durante de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el p valor es igual a 0.001 ($p < 0.05$) con un Rho de Spearman igual a 0.302; lo cual confirma que la relación es significativa.

Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejoran, también se mejorará la comprensión de textos expositivos – durante la lectura o viceversa de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

- g) Finalmente, existe una relación positiva y directa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión después de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020, donde el p valor es igual a 0.000 ($p < 0.05$), lo cual confirma que la relación es altamente significativa. Por lo tanto, se estima que ambas variables tienen una relación medianamente fuerte entre ellas, y se estima que, si las estrategias metacognitivas mejorarán, también se mejorará la comprensión de textos expositivos – después de la lectura o viceversa de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.

5.2. Recomendaciones

- a) Se recomienda la promoción de un sistema de uso de las estrategias metodológicas en los niveles de procedimientos de lectura “antes,” “durante” y “después” de esta actividad. También, establecer esto tanto en los estudiantes como en los docentes, a fin de potencializar los conocimientos de los últimos y concretar el crecimiento de aprendizaje de los estudiantes.
- b) Asimismo, se recomienda participar en capacitaciones a los docentes sobre estrategias de lecturas de textos expositivos para potenciar la comprensión de lectura en los estudiantes, además de añadir complejidad y profundización en los textos para incrementar los estándares de progreso en su crecimiento estudiantil.

- c) Los docentes deben promover las estrategias metodológicas descritas en el apartado de aprendizaje y ayudar a mejorar la comprensión de lectura sugerida por los criterios de avance de contenidos manifestado en el Currículo Nacional.
- d) Por último, se recomienda realizar futuras investigaciones, considerando la comprensión de lectura con otros tipos de textos escritos, puesto que, en el presente estudio, solo se abordó el caso de los textos expositivos.

Referencias

- Alcas Zapata, N., Alarcón Diaz, M. A., Alarcón Diaz, H. H., Gonzáles LLontop, R., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9 (1), 36–45. doi:10.17162/au.v9i1.139
- Alonso, J. (1985). Comprension lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 8 (31–32), 5–19. doi:10.1080/02103702.1985.10822082
- Angulo, N. (2018). *Estrategias Cognitivas para la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Segundo Grado del Nivel Primario de la Institución Educativa N° 60793, Iquitos - 2016* (Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29691>
- Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: OCTAEDRO .
- Arciniega, M. E. (2018). *Relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima* (Tesis de doctorado, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3917>
- Ausubel, D. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Baten, E., Praet, M., & Desoete, A. (2017). The relevance and efficacy of metacognition for instructional design in the domain of mathematics. *Mathematics Education*, 49, 613–623. doi:10.1007/s11858-017-0851-y
- Berrocal, M., & Ramírez-León, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1 (4), 522–545. doi:10.35622/j.rie.2019.04.008

- Burón, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Bustos, L., Salazar, L. M., & Moreno, M. (2017). Estrategias Metacognitivas y Comprensión Lectora En Universitarios Miembros De Comunidades Indígenas. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 12(1), 32. doi:10.30788/revcolreh.v12.n1.2013.43
- Caballero García, A. (2018). *Comprensión lectora y rendimiento académico: Repercusiones logopédicas* (Tesis de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31106>
- Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cassany, D., Luna M. & Sanz, G.(2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2008.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*. Barcelona: Grao.
- Cerchiaro, E., Arbeláez, M., & Herrera, J. (2009). *Cuestionario de actividad metacognitiva y prueba de comprensión lectora*. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Chablé Tolosa, M. (2019). *La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios*. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 20(1), 21-30. doi:10.37354/riee.2020.198
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Córdova Benites, D. (2019). *Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. grado de educación secundaria de la I.E Fe y Alegría n°49 paredes Maceda - Ventiséis de Octubre, Piura*. a (Tesis de maestría, Universidad de Piura).

Recuperado de

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3922/MAE_EDUC_PSIC_1901.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Correa, P., Gutiérrez, R., & Patetta, M. (2018). Lectura en el nivel inicial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1 (4), 33. doi:10.18861/cied.1999.1.4.2798

Fernández Flores, N. (2017). *Estrategias de comprensión durante la lectura en los estudiantes del quinto grado del nivel primario de la institución educativa n.º 2005, del distrito de Los Olivos, en el año 2016* (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7670>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Flores, H. y Alva, M. (2019) *Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9030>

Goodman, Y. (1982). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 107-127. Mexico: Siglo Veintinuno Editores

Goodman, K.S. (1971). *Psycholinguistic Universals in the reading process*. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guerrero Geldres, J. H. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6468>

- Heit, I. (2012). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura* (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/577>
- Hernández Escobar, P., & Pávez Ormazábal, I. (2010). *Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar* (Tesis de doctorado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/378>
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 147-163. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18765>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Larico Gutierrez Martha. (2017). *Eficacia del programa “ Leyendo para comprender ” en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7447>
- López, A. L. (2016). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41, 113-125. doi:10.15517/RFL.V41I1.23743

- López, E. (2015). *Estrategias metodológicas utilizadas por la docente para el desarrollo de habilidades de la lectoescritura y su incidencia en los resultados escolares de los estudiantes de segundo grado del turno matutino del Colegio Cristiano Rey Jesús, localizado en el municipio de Ticuantepe, departamento de Managua, durante el segundo semestre del año 2015* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua). Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/2402/1/16354.pdf>
- Malca, S. (2017). Programa: “Escribimos historias costumbristas”, para la producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado del nivel Secundario de la institución educativa, “Elena G de White, Salpín 2016”. Recuperado de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2818027>
- Medina, A., & Gajardo, A. M. (2010). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT): 5o a 8o año básico: marco conceptual y manual de aplicación y corrección*. Santiago: Eds. Universidad Católica de Chile.
- Milich, K. L. (2018). *El desarrollo de la Comprensión Lectora en el Nivel Secundario a partir del uso del Software Cmap - Tools* (Tesis de grado, Universidad Tecnológica Nacional) Recuperado de https://ria.utn.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/20.500.12272/3024/G%c3%b3mez%20Gabriela%20anah%c3%ad%20_LTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación 2001 - 2018. (2006). *MINEDU - Portal del Ministerio de Educación*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_29062.php <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/> <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>

- Ministerio de Educación (2017) *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*.
Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249.
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), 37–42.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Montesdeoca, C. (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil “Ciudad de San Gabriel” D.M.Q, periodo 2014-2015*. (Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11258/1/T-UCE-0010-1801.pdf>
- Muñiz, J. (2014). *Habilidades de información y Comprensión lectora en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de primaria del Colegio Internacional Hiram Bigham* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Marcos). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3675>
- Muñoz-Muñoz, Á. E., & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-224.
doi:10.19053/0121053x.n29.2017.5865
- Núñez, J. (2019a). El poema XI de Alberto Mostajo a la luz del Análisis del Discurso. *Revista Innova Educación*, 1 (2), 218–232. doi:10.35622/j.rie.2019.02.008
- Núñez, J. (2019b). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1(2), 218-232. doi:10.35622/j.rie.2019.02.008
- Olaya Sánchez, R. M. (2019). *Efectos del programa estrategias cognitivas y metacognitivas sobre*

- la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública* (Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat). Recuperado de <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/567>
- Ordinola Astudillo, J. E. () *Propuesta de solución para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del nivel inicial de la IE “Almirante Miguel Grau” del distrito de Suyo, provincia de Ayabaca, región Piura: Plan de acción.* (Tesis de segunda especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/11575>
- Pachas Zegarra, M. O. (2019). *La metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres-Lima.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). Recuperado de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3422>
- Paredes, J. G. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y palabra*, 89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199536848025.pdf>
- Puente, A.; Mendoza, M.; Calderón, J. F.; Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(1), 21-30. doi:10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Rios, P. (1990). *Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades.* (Tesis de maestría no publicada, Universidad Central de Venezuela).
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/>

- Salomé Maita, G. E. (2015). *Estrategias metacognitivas para comprensión de textos en estudiantes del 5to grado de educación secundaria_Huancayo* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Del Centro Del Peru). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12894/3262>
- Santillana Sánchez, G. (2017). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa N 7035 San Juan de Miraflores, 2015*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7377>
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, (1), 95–120. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68782/00820073007079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Valencia, O. y Ojeda, E. L. (2018). *Estrategias Metacognitivas Para Mejorar La Comprensión Lectora En Los Estudiantes De Primero De Secundaria De La Institución Educativa Privada César Vallejo–Oropesa 2018* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/33627>
- Vallejos Atalaya, M. (2012). *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/17020/1/T33916.pdf>
- Varillas Varillas, C. M. (2020). *Estrategias metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de religión en alumnos del segundo grado de secundaria* (Tesis de maestría,

Universidad César Vallejo). Recuperado de
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41159>

Vázquez González, E. (2016). *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5° de primaria* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40468/1/T38130.pdf>

Vegas, A., & Chourio, I. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes(caso: estatal "U.E. Fundación 5 de julio")* (Tesis de maestría, Universidad de Carabobo). Recuperado de
<http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/947/1/avegas.pdf>

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para las ciencias sociales en el Perú.

Anexos

Anexo 1 - Matriz instrumental

Dimensiones	Capacidades	Indicadores	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3		
			Cuestionario	Lista de cotejo	Prueba de comprensión lectora		
			Pregunta	Criterios observados	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Antes de la lectura	Conocimientos previos	Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.	1. ¿Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: ¿qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer?	1. El docente promueve actividades que ayuden al Estudiante a determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.			
		Activa sus conocimientos previos	2. ¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones?	2. El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.			
		Establece posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.	3. ¿Planteo hipótesis cerca del tema que tratará de los textos expositivos a leer?	3. El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.			
	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado	4. ¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?	4. El docente promueve actividades que ayudan a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través de subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.	Ítem1: Lee cuidadosamente los enunciados, identifica a qué clase de alimento pertenece su contenido, escribe alimento transgénico (AT) o alimento orgánico (AO) entre los paréntesis y luego señala la alternativa correcta.	Ítem9: ¿Qué deben realizar los niños mientras los adultos trabajan?	Ítem17: El autor de “¿Lo mejor son los carritos!” refuerza su argumentación enfatizando que con el uso de estas mochilas

Durante lectura	Infiere el significado de los textos escritos	Deduce el tema de un texto o párrafo.	5. ¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?	5. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.	Ítem2: Después de haber leído la información presentada en los textos, señala la alternativa que contiene el tema.	Ítem10: ¿Según el texto sobre qué trata el cartel?	Ítem18: ¿Cuál es el tema del texto?
		Deduce la idea principal.	6. ¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?	6. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.	Ítem4: ¿Cuál es la alternativa que presenta la idea principal del segundo párrafo?	Ítem11: ¿Cuál sería la idea principal que se desarrolla en el cartel?	Ítem19: ¿Cuál sería la idea principal del autor del texto “Las típicas”
		Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.	7. Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos.	7. El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.	Ítem3: Al momento de comprar tomates, Laura encuentra unos tipos A, de rojo intenso y a un precio de S/2,50 el kilo; otros tipos B, de rojo pálido y a un precio de S/5,00 el kilo. Laura se pregunta: “¿Por qué estas diferencias?”. Marca la respuesta adecuada.	Ítem15: ¿Para qué crees que el autor ha colocado las imágenes del cartel?	Ítem22: ¿Para qué crees que el autor de “¿Las típicas”, cita a una especialista en salud dentro de su argumentación?
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.	8. ¿Deduzco el significado de palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos leídos?	8. ¿Deduzco el significado de palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos leídos?	8. El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.	Ítem5: Señala el significado de la palabra subrayada de acuerdo al contexto: “Hoy vamos a escuchar dos partes para que tú elijas quién gana esta escaramuza en la batalla por la alimentación saludable”.	Ítem14: Deduce el significado de la frase “Hombres trabajando, niños estudiando”.
		Deduce el	9. ¿Infiero el propósito	9. ¿Infiero el propósito de	9. El docente	Ítem7:	Ítem13:

		propósito del texto.	de los textos expositivos leídos?	los textos expositivos leídos?	desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.	¿Cuál crees que es la intención del autor al presentar este artículo?	Luego de observar y leer lo que muestra el cartel, se puede afirmar que el propósito comunicativo de dicho texto es...
Después de la lectura	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.	10. ¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?	10. El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.	Ítem6: Elabora un cuadro comparativo acerca del tema tratado en el texto, en el que menciones dos diferencias y semejanzas de los alimentos transgénicos vs orgánicos.	Ítem12: Elabora un organizador gráfico acerca del problema abordado en el cartel y dos posibles formas de solucionarlo.	Ítem23: Elabora un organizador gráfico donde se aprecie ventajas y desventajas de las clases de mochilas.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.	11. ¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?	11. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.	Ítem8: El origen de los alimentos siempre genera controversia, ya que se cuestiona qué tan naturales deben ser para que sean saludables para el ser humano. ¿Con cuál de las dos posturas estás de acuerdo? Fundamenta tu respuesta.	Ítem16: La educación es un derecho fundamental para los niños, ¿por qué crees que la sociedad debe velar para que se respete y se cumpla este derecho? Fundamenta tu respuesta	Ítem24: ¿Cuál de las dos clases de mochilas recomendarías y por qué? Menciona dos argumentos a favor.

Anexo 2 - Matriz de consistencia

Título: Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa politécnico “Tupac Amaru” Azapampa Huancayo-2020.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general			
¿Existe relación significativa entre las estrategias metodológicas y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.		Enfoque: cuantitativo	
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas			
¿En qué medida las estrategias metacognitivas de planificación se relacionan con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de planificación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas de planificación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Variable Independiente: Estrategias metodológicas	Diseño: Cuantitativo, no Experimental	
¿En qué medida las estrategias metacognitivas de monitoreo se relacionan con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de monitoreo y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas de monitoreo tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.		Nivel: descriptivo, correlacional y explicativo.	
¿En qué medida las estrategias metacognitivas de reparación se relacionan con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de reparación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas de reparación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.		Tipo: Transversal Denotación: M = La muestra (estudiantes).	
¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión antes de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión antes de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión antes de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.		Variable dependiente: Comprensión de textos expositivos	Ox1 = Variable 1: Estrategias metodológicas de comprensión lectora
¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión durante de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión durante de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas tienen relación significativa con la comprensión durante de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.			Oy2 = Variable 2: Comprensión de textos expositivos R = Observación de la correlación de variables
¿En qué medida las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión después de la lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020?	Determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas de planificación y la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.	Las estrategias metacognitivas de planificación tienen relación significativa con la comprensión de lectura de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020.			

Anexo 3 - Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos

CUESTIONARIO

Nombre: _____

Grado y Sección: _____ Fecha: _____

Estimado estudiante: Te invitamos a responder el siguiente cuestionario. Es muy importante que tus respuestas sean honestas. Muchas gracias por tu ayuda. **AGREGAR EL CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Por favor marca con una "X" tu respuesta:

1. ¿Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

2. ¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de los textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

3. ¿Planteo hipótesis acerca del tema que tratarán los textos expositivos a leer?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

4. ¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

5. ¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

6. ¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

7. Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos.
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

8. ¿Deduzco el significado de palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos leídos?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

9. ¿Infiero el propósito de los textos expositivos leídos?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

10. ¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

11. ¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) A veces

Muchas gracias

Anexo 4 - Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora

Datos generales:

Apellidos y Nombres _____ Grado _____ Sección _____

Género _____ Edad _____ Fecha _____

Instrucciones: En la lista que aparece a continuación, se presentan oraciones que señalan cuáles son las actitudes tomadas por los estudiantes en el momento de tratar de comprender los textos argumentativos presentados previamente. Luego de leer cada oración marca con una “X” las palabras “SI” o “NO” de acuerdo a las

	ESTRATEGIAS	ESCALA	
1	Cuando comencé a leer pensé en lo que conocía sobre el tema.	SI	NO
2	Pensé si el contenido del texto era apto para asegurarme de entenderlo.	SI	NO
3	Pensé en utilizar algún tipo de estrategia previamente para comprender el texto.	SI	NO
4	Me planteé previamente un propósito para leer los textos.	SI	NO
5	Miré el texto con anticipación para saber de qué trataba.	SI	NO
6	Hice un resumen de la idea más importante.	SI	NO
7	Leí cuidadosamente el texto para asegurarme de que lo comprendía.	SI	NO
8	Primero leí superficialmente el texto para conocer su amplitud y organización.	SI	NO
9	Utilice el subrayado o un círculo para recordar la información.	SI	NO
10	Cuando el texto me resultó difícil de comprender, puse más atención en él.	SI	NO
11	Hice uso de tablas, diagramas, mapas conceptuales o dibujos para incrementar mi comprensión.	SI	NO
12	Reformulé mis ideas con mis propias palabras, mediante el parafraseo.	SI	NO
13	Utilicé claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo.	SI	NO
14	Alcancé los objetivos que me propuse en la lectura de los textos.	SI	NO
15	No alcancé los objetivos que me propuse en la lectura de los textos.	SI	NO
16	Identifiqué los aspectos más importantes de cada lectura.	SI	NO
17	Identifiqué las causas que me permitieron comprender cada texto.	SI	NO
18	No identifiqué las causas que me permitieron comprender cada texto.	SI	NO
19	Reconocí lo que he comprendido en el texto.	SI	NO
20	Reconocí aspectos que no he comprendido en el texto.	SI	NO
21	Me ha servido la aplicación de estrategias cognitivas para comprender lo leído.	SI	NO
22	Tomé en cuenta el uso de otras posibles estrategias, muy aparte de la que utilicé para comprender lo que leí.	SI	NO

Anexo 5 – Solicitud de autorización: Institución educativa politécnico “Tupac Amaru”

**SOLICITO: AUTORIZACION PARA APLICACIÓN
DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

Señorita:

Mg. GADY ALDERETE GÜERE

DIRECTORA (e) DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLITÉCNICO “TUPAC AMARU” – AZAPAMPA - HUANCAYO.

Extiendo un cordial saludo esperando que el señor le siga bendiciendo en la noble labor que desempeña.

Yo, Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio , identificada con DNI: 19870162, egresada de la escuela de posgrado de la Universidad Peruana Unión sede Lima, solicito autorización para aplicar los instrumentos de investigación con los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución, correspondientes al proyecto de tesis: “Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020” para optar el grado de magister en educación, con mención en Psicología Educativa.

Por lo expuesto:

Suplico acceder a mi petición. Agradezco de antemano su atención y las facilidades que me pueda brindar.

Huancayo 01 de julio del 2020.

Atentamente



MARILY ELIZABETH VILLAVICENCIO MAURICIO

DNI: 19870162

Anexo 6 – Solicitud de autorización: Institución Educativa Emblemática “Santa Isabel”

**SOLICITO: AUTORIZACION PARA APLICACIÓN
DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

Señor:

Lic. CARLOS LUIS HUAMÁN MANRIQUE

Director de la Institución Educativa Emblemática “Santa Isabel” - Huancayo.

Extiendo un cordial saludo esperando que el Señor le siga bendiciendo en la noble labor que desempeña.

Yo, Marily Elizabeth Villavicencio Mauricio, identificada con DNI: 19870162, egresada de la escuela de posgrado de la Universidad Peruana Unión sede Lima, solicito autorización para aplicar los instrumentos de investigación con los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución, correspondientes al proyecto de tesis: “Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020” para optar el grado de magister en educación, con mención en Psicología Educativa.

Por lo expuesto:

Suplico acceder a mi petición. Agradezco de antemano su atención y las facilidades que me pueda brindar.

Huancayo 01 de julio del 2020.

Atentamente



MARILY ELIZABETH VILLAVICENCIO MAURICIO

DNI: 19870162

Anexo 7 – Autorización de la institución “Tupac Amaru”



LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA POLITÉCNICO “TÚPAC AMARU” EXPIDE LA PRESENTE:

AUTORIZACIÓN

A: Marily Elizabeth VILLAVICENCI MAURICIO, identificada con DNI 19870162, egresada de la escuela de posgrado de la Universidad Peruana Unión sede Lima, para ejecutar, en nuestra Institución, los instrumentos de la investigación: “Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020”, requerimiento necesario para optar el título de Magister en Educación, con mención en Psicología Educativa.

Por lo tanto, se expide la presente a pedido de la interesada para los fines que requiera.

Huancayo, 02 de julio del 2020

A circular stamp of the Instituto Politécnico 'Tupac Amaru' Huancayo is on the left. To its right is a handwritten signature in blue ink. Below the signature is a dashed line, followed by the printed name 'Mg. Gady ALDERETE GUERE' and the title 'Directora (e)'.

Anexo 8 – Autorización de la institución “Santa Isabel”



PERÚ

Ministerio
de Educación

DIRECCIÓN
REGIONAL DE
EDUCACIÓN JUNÍN

UNIDAD DE GESTIÓN
EDUCATIVA LOCAL DE
HUANCAYO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
EMBLEMÁTICA Y CENTENARIA
“SANTA ISABEL”
“DIRECCIÓN”



“DECENIO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA MUJERES Y HOMBRES 2018 - 2027”
“AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD”

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EMBLEMÁTICA Y CENTENARIA “SANTA ISABEL” DE HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

AUTORIZACIÓN

A: *Marily Elizabeth VILLAVICENCIO MAURICIO*, identificado con DNI 19870162, egresada de la escuela de posgrado de la Universidad Peruana Unión sede Lima, para ejecutar en esta casa de estudios, los instrumentos de la investigación: **“Estrategias metacognitivas y comprensión de textos expositivos en los estudiantes del quinto grado de la UGEL Huancayo, 2020”**, requerimiento necesario para optar el título de magister en educación, con mención en investigación y docencia universitaria, con el compromiso que deberá hacer llegar los resultados de dicha investigación.

Se expide el presente a solicitud del interesado, para los fines que crea conveniente.

Huancayo, 06 de julio de 2020



Atentamente,

Carlos Luis Huaman Manrique
CARLOS LUIS HUAMAN MANRIQUE
DIRECTOR

CLHM/RESM
C.C.Archivo

Página Web: iepec-santaisabel.blogspot.pe

Jr. Santa Isabel N° 567 – San Carlos - Huancayo
e-mail: caloishm@hotmail.com

Teléfono: 064-585171